

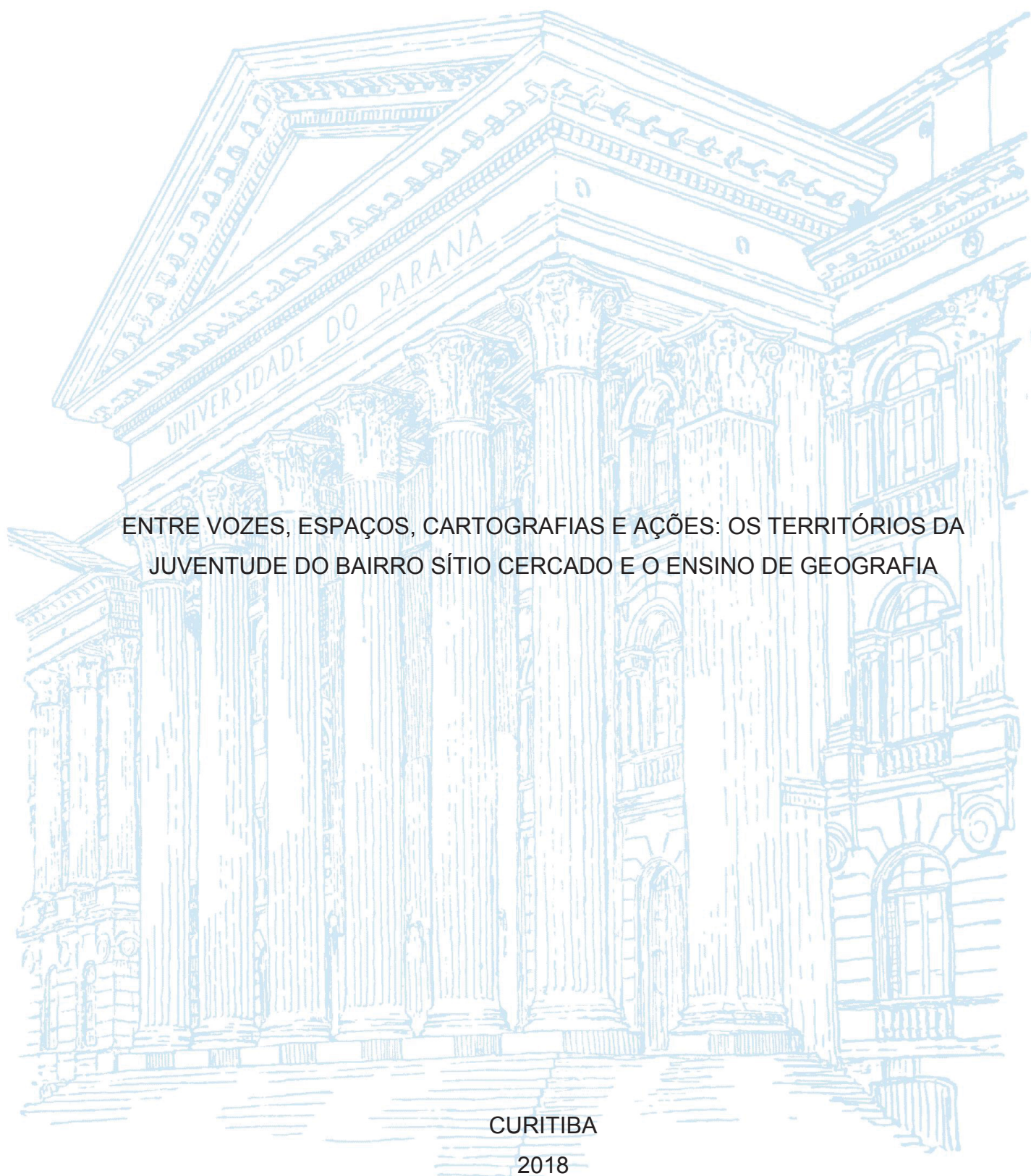
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA

ENTRE VOZES, ESPAÇOS, CARTOGRAFIAS E AÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA
JUVENTUDE DO BAIRRO SÍTIO CERCADO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

CURITIBA

2018



DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA

ENTRE VOZES, ESPAÇOS, CARTOGRAFIAS E AÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA
JUVENTUDE DO BAIRRO SÍTIO CERCADO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Geografia, no Curso
de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da
Terra, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Ângela Massumi Katuta

CURITIBA

2018

Catálogo na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR
Biblioteca de Ciência e Tecnologia

- O48e Oliveira, Danielle Willemann Sutil de
Entre vozes, espaços, cartografias e ações: os territórios da
juventude do bairro Sítio Cercado e o ensino de geografia / Danielle
Willemann Sutil de Oliveira – Curitiba, 2018.
265p. : il. [algumas color.]
- Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências da Terra, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2018.
- Orientadora: Ângela Massumi Katuta
Bibliografia: p. 249-264.
1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Cartografia – Curitiba (PR). 3.
Juventude. I. Universidade Federal do Paraná. II. Katuta, Ângela
Massumi. III. Título.

CDD: 910.7

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA**, intitulada: **ENTRE VOZES, ESPAÇOS, CARTOGRAFIAS E AÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA JUVENTUDE DO BAIRRO SÍTIO CERÇADO.**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.


A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

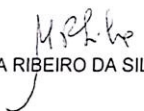
Curitiba, 11 de Maio de 2018.


ÂNGELA MASSUMI KATUTA (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ (UFPR)




WILLIAN SIMÕES (UFFS)


MONICA RIBEIRO DA SILVA (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA

ATA Nº

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM GEOGRAFIA.

No dia onze de maio de dois mil e dezoito às 14:00 horas, na sala 107, Edifício João José Bigarella, Centro Politécnico - Jardim das Américas do Setor de SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **ENTRE VOZES, ESPAÇOS, CARTOGRAFIAS E AÇÕES: OS TERRITÓRIOS DA JUVENTUDE DO BAIRRO SÍTIO CERCADO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ÂNGELA MASSUMI KATUTA(UFPR), WILLIAN SIMOES(UFFS), JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ(UFPR), MONICA RIBEIRO DA SILVA(UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela Aprovação da aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **ÂNGELA MASSUMI KATUTA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Leitura da ata da banca. Assinatura da aluna para o título para: Entre Vozes, Espaços, Cartografias e Ações: os Territórios da Juventude no Sítio Cercado - o caso de Curitiba.

Curitiba, 11 de Maio de 2018.

ÂNGELA MASSUMI KATUTA(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

WILLIAN SIMOES(UFFS)

JORGE RAMÓN MONTENEGRO GÓMEZ(UFPR)

MONICA RIBEIRO DA SILVA(UFPR)

*Dedico este trabalho a todas as gerações
que me antecedem, por ensinarem
cotidianamente a partir de suas
experiências e trajetórias, em especial a
meus avós paternos e maternos, entre
eles avô Lindolfo Willemann que, em vida,
sempre buscou através de ações explicar
quem somos e como podemos ser
melhores do que somos.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta dissertação tentamos realizar um debate permeado e enraizado nas trajetórias, experiências e expectativas de vida de cada um, ou seja, **o que nos leva a ser quem somos?** Entendo que, para além e acima de outros fatores, somos altamente influenciados pelas pessoas que nos cercam, modificamos e auxiliamos a modificar hábitos e costumes, crescemos e conformamos o nosso mundo a partir dos vínculos e laços que criamos, vivenciamos o mundo com outros sujeitos que constroem seus espaços do mesmo modo que nós o fazemos.

Assim, o processo de refletir e escrever estes agradecimentos diz respeito, antes de tudo, a uma importante tarefa de lembrar todas as pessoas que estiveram presentes no intenso e extenso processo de realizar uma dissertação, fato que se desdobra em momentos, lembranças e referências, sem as quais muitas vezes acabaríamos por desistir no meio do caminho. Com isto, aviso de antemão que, apesar de considerar cada pessoa (presente ou ausente) enquanto parte essencial de minha existência enquanto indivíduo, quero neste espaço salientar o papel imprescindível das pessoas com quem tive o prazer de conviver durante os últimos dois anos, pois são nestas tramas cotidianas que remodelamos nossas identidades e evoluímos em conjunto.

Deste modo, não poderia iniciar de outra forma, senão agradecendo aos meus pais, Valdiria Willemann de Oliveira e Rosaldo Sutil de Oliveira, e a minha irmã Juliana W. S. de Oliveira, que estiveram comigo em todos os percursos e obstáculos, lembrando, sempre que necessário, o porquê havia escolhido continuar a estudar e pesquisar sobre a juventude, se mostrando sempre enquanto alicerces para que pudesse chegar até aqui. Quero também estender este agradecimento a todos meus familiares, incluindo aqui os que não possuem laços de sangue, mas de vivência que, através de seus exemplos, histórias e trajetórias, me levaram a compreender e conformar o mundo, transmitindo valores, ensinamentos e entendimentos acerca de inúmeros conhecimentos, tendo sido esta base essencial para que a pesquisa se realizasse.

Num segundo plano, gostaria de agradecer minha orientadora Ângela Massumi Katuta, por sua paciência, sabedoria e preocupação, estando ao meu lado em todos os momentos da pesquisa, me auxiliando neste período a crescer, não apenas enquanto pesquisadora mas também enquanto pessoa, seu papel e sua

presença foram centrais para que conseguisse ser capaz de defender o trabalho, sem me perder no meio do caminho ou desistir diante dos obstáculos. Aproveito aqui para agradecer a todas companheiras e companheiros, em especial os/as que fazem parte do coletivo ENCONTTRA que, em algum momento da pesquisa me auxiliaram, deram dicas, compartilharam ideias, “destravaram” o texto e deram “aulas” sobre produção de mapas, obrigada Ronaldo Martins de Matos e Maria Gabriela Damas, fazendo com que o caminho do estudo fosse enriquecido com diversos apontamentos.

Gostaria também de agradecer a meu namorado Eduardo Costa, por todos os momentos partilhados e lembranças geradas, obrigada por todo amparo e apoio, pelas tardes/noites empreendidas para organizar os trabalhos, tarefas e prazos, pelos períodos em que me ouviu desabafar e chorar sobre as dificuldades, pelas horas que serviu de “cobaia” para que formulasse e assimilasse as novas leituras e descobertas as quais me deparava, enfim, obrigada por permanecer do meu lado e acreditar em mim, inclusive e principalmente nos momentos em que eu não era capaz de enxergar nitidamente a realidade, e por reforçar – nestas horas – que somos muito mais do que acreditamos ser.

No mesmo caminho, quero aqui destacar alguns nomes e amizades que permaneceram firmes nestes dois anos, comparecendo nos períodos necessários e compreendendo as faltas e ausências ocasionadas por todo este processo, assim: Obrigada Marcela Dias, Mariana Felix, Hellen Rosa, Fernanda Pimentel, Ana Medeiros e Leticia Queiroz, por todas as conversas, descontrações e segredos partilhados, vocês fazem meus dias serem menos pesados por saber que tenho com quem contar e desabafar; Obrigada Guilherme Campe, Gustavo Gonçalves, Gabriel Vasconcelos, José Giordano, Lucas Maganha e Marcio Hauagge, pelas brincadeiras e discussões, que me levaram a ser uma pessoa melhor ou, pelo menos, mais calma; Obrigada Marcieleh Lemos e Kauê Avanzi, por permanecerem ao meu lado mesmo estando em outros momentos de vida, sempre arrumando um tempinho para lembrar o quanto gostamos uns dos outros; Obrigada Liliane Ocalxuk, por todas as conversas e auxílios prestados, além das dicas e ensinamentos de como ser melhor; Obrigada Natália Cordeiro e Felipe Cruz, por serem sempre e permanecerem sendo “primeiras pessoas” com quem a gente conta paras alegrias e tristezas da vida; Obrigada Amanda Schneider, Thayla Zappiello, Gabriel Vasem, Ana Fontanelli, Ingrid Kaletka, Isabela Yumi, Ianne Soares, Douglas Rodrigues, Livia Braga, Matheus

Medeiros, Carolina Kenicke, Yasmin Nadai e Lucas Schueda, por todas as conversas, festas, ideias trocadas, cafés e descontração, vocês – como outros – estão presentes em grande parte das memórias e experiências alegres dos últimos dois anos; Obrigada Miriã e Willian (e Amanda também), por reforçarem e demonstrarem que família não é apenas de sangue e que permaneceremos juntos apesar das distâncias físicas; Obrigada a todas e todos amigos também pesquisadores (da graduação ou da pós): Adriane Savi, Rafaela Pacheco, Larissa Perez, Ramiel Duarte e Fernando Mendes, que ajudaram com o debate dos diferentes caminhos da pesquisa e torceram para que este trabalho se concretizasse; Obrigada aos companheiros e companheiras de trabalho Nevilde, Cleber, Aline, Ivani, Adylles, Evelise, Patricia, Letícia, Tania, Sonia e Izabel, por auxiliarem no dia-a-dia da sala de aula e me darem exemplos de como ser uma profissional cada dia melhor e, por fim, Obrigada André Munhoz, Sara de Oliveira, Bernardo Svarça, José Santana, Vitor Carrizo, Leticia Partala, Carolina Langnor (melhor parceira), Lays Pederiva e Gustavo Ferreira, mais do que companheiros nos conselhos superiores, vocês representam grande parte do meu cotidiano, então agradeço pela companhia em todas reuniões infinitas e nas manhãs de sexta-feira, pela partilha dos almoços às 15h00 da tarde e pelos debates internos regados a piadas, distrações e novidades, obrigada por serem parceiros na política, nas festas e na vida.

Cabe ainda agradecer à própria Universidade Federal do Paraná, pois é graças a ela e às pessoas que ali estão, que posso realizar o sonho de me tornar mestre dentro de minha área de atuação, por isto, quero agradecer a cada técnico(a) e professor(a) que desdobram-se diariamente para que nós, aqui vistos enquanto estudantes, possamos nos desenvolver, crescer e aprimorar nossos conhecimentos técnicos e de vida, vocês – e a luta depreendida – tornam possível esta realidade, para um número cada vez maior de estudantes advindos da escola pública. Em especial quero agradecer: ao professor Francisco de Assis Mendonça e ao professor Adilar Cigolini, pelo trabalho realizado ao longo dos anos para melhorar a geografia e a UFPR, destacando os debates deste último ano que resultaram em grandes avanços para a pós graduação – bem como pelas conversas ao fim das sessões do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão que me ajudavam a perceber que estava no caminho certo; ao professor Ricardo Marcelo da Fonseca e professora Graciela Bolzon, por demonstrarem que em momentos de crise precisamos nos posicionar,

garantindo neste processo que pessoas progressistas e com bons projetos assumissem as pró-reitorias, resultando em defesas e lutas para que a Universidade possa continuar a avançar no caminho da equidade de direitos – em acesso e permanência; e à professora Maria Rita Cesar, professora Rita de Cássia Lopes e Adélia Junglos, obrigada por me acolherem de braços abertos a qualquer hora do dia, demonstrando que a Universidade se faz nas vivências diárias e nas relações interpessoais, deixando marcas e boas lembranças que levaremos para o resto de nossas vidas.

Do mesmo modo, agradeço aos jovens que permitiram que este trabalho se concretizasse, em especial E., B., e Q. que se mobilizaram e auxiliaram tanto com os contatos, oficinas, conversas ao fim do dia, opiniões sobre como o trabalho poderia ser, sem a cooperação e tempo disponibilizado por vocês nada disso seria possível, saibam que mais do que ensinar, estas oficinas permitiram que eu aprendesse a como ser melhor professora, pessoa e companhia, gostaria muito de nomeá-los, mas mesmo sem esta possibilidade, saibam que cada um deixou uma marca profunda em minha identidade – seja pelas conversas nas próprias oficinas, ou pelos incontáveis momentos que tivemos o prazer de compartilhar em sala de aula -, espero que cada um de vocês siga um rumo e permaneçam conquistando o mundo, como fazem diariamente.

Agradeço ainda a Deus, pelas oportunidades e caminhos que apresentou para que eu pudesse encontrar e escolher seguir o trajeto que julgava necessário, acredito que nada em nossa vida acontece por acaso, e que cada sujeito, situação e experiência que se seguem possuem sentido e motivação para que possamos crescer.

Por fim, destaco um agradecimento geral a todo e toda aquele(a) que ousa sonhar com uma realidade diferente, sei que somos muitos e que estamos espalhados por todo o planeta e, ainda que não nos conheçamos ou reconheçamos, traçamos metas cotidianas e vamos desdobrando o caminho ao caminhar, buscando incansavelmente por um mundo outro, no qual as diferenças sejam superadas a partir do respeito às singularidades de cada indivíduo. A vocês, organizados ou não, em batalha ou não, conscientes ou não, meu mais singelo e sincero agradecimento, por não permitir que a fagulha da esperança e do amanhã se apague, fazendo com que neste processo, sejamos forçados a continuar andando e buscando o horizonte ideal.

“Se é verdade que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião, quando de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários, desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas.”

Zygmunt Bauman

RESUMO

Nas últimas décadas muitos debates acerca da juventude e de seu papel na construção de nossa sociedade tem ocorrido, fazendo com que existam análises sobre suas características em diversos meios sociais (científicos, religiosos, escolares, estatais, empresariais, familiares). Este processo é permeado por diversos embates entre setores que compreendem a juventude enquanto um termo uno, homogêneo e genérico e outros setores que o entendem a partir de suas características, potencialidades e identidades. O discurso e prática adotado pelo primeiro grupo invisibiliza, principalmente, os sujeitos que se localizam nas camadas periféricas e populares da sociedade, dentre elas as do meio urbano, coincidindo com marginalizações e criminalizações que antecedem sua existência e permeiam a própria construção destes bairros. Refletindo sobre esta questão e seus desdobramentos nas territorialidades destes jovens no ambiente escolar, este trabalho buscou diagnosticar e debater os territórios de vida de um grupo de jovens residentes no bairro Sítio Cercado, Curitiba/PR. Nossa motivação encontra-se na percepção de que o ensino da geografia pode se vincular às trajetórias de vida destes sujeitos, permitindo a realização de aulas contextualizadas e com potencial de transformação. Foi por meio de oficinas e entrevistas, que cartografamos os lugares que o grupo em questão ocupa, buscando a influência dos mesmos em suas trajetórias, traçando neste processo as principais características e identidades destes. Pudemos assim verificar a forte centralidade dos valores e símbolos consolidados nas periferias – passados de geração em geração, constatando que estes exemplos anteriores são importantes processos educativos na configuração das lutas que hoje ocorrem. Percebemos também que a relação do jovem no e com o bairro se manifesta nas atividades cotidianas, conectando tempos e espaços diferentes. Isto significa que, ao não possuírem localidades de lazer e convivência, os territórios apresentados são imprescindíveis para compreendermos os sujeitos. Dentre os espaços apresentados encontra-se fortemente destacada a escola, entendida pelos jovens como seu local de ensino e de encontro/sociabilidade, sendo central na vida da própria localidade, uma vez que configura-se como pauta de reivindicação das associações de bairros e de mães. É por este viés que percebemos as resistências diárias que permeiam as vivências na/da escola em busca de sua defesa, reforçado por eventos em que tais atos se organizam em torno de uma pauta, tal como foi o movimento de ocupações ocorrido ao longo do segundo semestre de 2016, que enfatizou a defesa destes grupos pelo direito ao acesso e permanência à educação pública. Por fim, constatamos que estes recortes, quando conectados, teceram um caminho de volta para a discussão acerca de uma outra geografia escolar, baseada nas trajetórias cotidianas, nos exemplos despercebidos, nas resistências silenciosas, visando emancipar e transformar o ensino da geografia desde os lugares e territórios historicamente e sistematicamente ocultados, periferizados, marginalizados e excluídos nas sociedades capitalistas.

Palavras-chave: Juventude; Território; Cotidiano; Escola; Ensino da Geografia; Cartografia Colaborativa.

ABSTRACT

In the last decades, many debates about youth and their role in the construction of our society have occurred, making analyzes of their characteristics in different social environments (scientific, religious, school, state, business, family). This process is permeated by several clashes between sectors that understand youth as a term one, homogeneous and generic and other sectors that understand it from its characteristics, potentialities and identities. The discourse and practice adopted by the first group mainly makes invisible the subjects that are located in the peripheral and popular layers of society, among them the urban environment, coinciding with the marginalization and criminalization that precede its existence and permeate the very construction of these neighborhoods. Reflecting on this issue and its unfolding in the territorialities of these youngsters in the school environment, this work sought to diagnose and debate the living territories of a group of young people living in the Sítio Cercado neighborhood, Curitiba / PR. Our motivation lies in the perception that the teaching of geography can be linked to the life trajectories of these subjects, allowing the realization of contextualized classes with transformation potential. It was through workshops and interviews that we mapped the places that the group in question occupies, seeking their influence in their trajectories, tracing in this process the main characteristics and identities of these. We were able to verify the strong centrality of the values and symbols consolidated in the peripheries - passed from generation to generation, noting that these previous examples are important educational processes in the configuration of the struggles that are taking place today. We also perceive that the relationship of the youth in and with the neighborhood manifests itself in everyday activities, connecting different times and spaces. This means that, because they do not have places of leisure and coexistence, the territories presented act as indispensable for understanding the subjects. Among the spaces presented, the school is strongly emphasized, understood by young people as their place of teaching and of encounter / sociability and behaving as central in the life of the locality itself, since it forms a guideline for the neighborhoods and mothers. It is through this bias that we perceive the daily resistances that permeate the experiences in the school in search of its defense, reinforced by events in which such acts are organized around a staff, as was the movement of occupations occurred during the second half of 2016, which emphasized the defense of these groups for the right to access and stay in public education. Finally, we note that these clippings, when connected, have paved the way for discussion of another school geography, based on everyday trajectories, unrecorded examples, silent resistances, aiming to emancipate and transform the teaching of geography from places and territories historically and systematically hidden, peripherized, marginalized and excluded in capitalist societies.

Keywords: Youth; Territory; Daily; School; Teaching Geography; Collaborative Cartography.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Igreja São José das Famílias na década de 1980	45
FIGURA 2 – Igreja São José das Famílias atualmente	45
FIGURA 3 – Quadra de Areia no Conjunto Parigot de Souza na década de 1980 ...	45
FIGURA 4 – Quadra de Areia no Conjunto Parigot de Souza atualmente	45
FIGURA 5 – Rua Marte, bairro Sítio Cercado na década de 1980	45
FIGURA 6 – Rua Marte, bairro Sítio Cercado atualmente	45
FIGURA 7 – Visão Parcial do Bairro Sítio Cercado	47
FIGURA 8 – Visão Parcial do Bairro Sítio Cercado	47
FIGURA 9 – Visão Parcial do Bairro Sítio Cercado	48
FIGURA 10 – Academia ao Ar Livre, Parque do Semeador	50
FIGURA 11 – Colégio Estadual Benedito João Cordeiro (Fachada Atual)	58
FIGURA 12 – Mural de Grafite Localizado na Rua dos Pioneiros	101
FIGURA 13 – Grafite Presente no Viaduto a caminho da Vila Osternack	102
FIGURA 14 – Mapa Coletivo Digital dos Territórios dos Jovens em Curitiba	105
FIGURA 15 – Mapa Coletivo Digital dos Territórios dos Jovens no bairro Sítio Cercado	106
FIGURA 16 – Mapa Coletivo Analógico dos Territórios dos Jovens no bairro Sítio Cercado	107
FIGURA 17 – Detalhes do Mapa Analógico dos Territórios dos Jovens no Bairro Sítio Cercado	108
FIGURA 18 – Detalhes do Mapa Analógico dos Territórios dos Jovens no Bairro Sítio Cercado	108
FIGURA 19 – Detalhes do Mapa Analógico dos Territórios dos Jovens no Bairro Sítio Cercado	109
FIGURA 20 – Portal do Futuro, Bairro Sítio Cercado	113
FIGURA 21 – Ginásio de Esporte do Portal do Futuro, Bairro Sítio Cercado	113
FIGURA 22 – Parque do Semeador, Bairro Sítio Cercado	115
FIGURA 23 – Linhas Diretas e Biarticuladas de Transporte da Cidade de Curitiba/PR	120
FIGURA 24 – Rua da Cidadania do Bairro Sítio Cercado	126
FIGURA 25 – Rua Izaac Ferreira da Cruz	127
FIGURA 26 – Terminal Sítio Cercado, Localizado na Rua Izaac Ferreira da Cruz ..	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro Síntese do Trabalho	26
---	----

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização do Bairro Sítio Cercado	41
MAPA 2 – Equipamentos Urbanos do Bairro Sítio Cercado - Curitiba	49
MAPA 3 – Ano de Criação das Escolas Municipais e Estaduais do Bairro Sítio Cercado.....	56
MAPA 4 – Áreas Verdes do Bairro Sítio Cercado	111
MAPA 5 – Conectividade do Bairro Sítio Cercado	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
BNCC	- Base Nacional Curricular Comum
CAOS	- Coletivo Autônomo de Organização Secundarista
CIC	- Cidade Industrial de Curitiba
CMAEE	- Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
COHAB	- Companhia de Habitação
COPEL	- Companhia Paranaense de Energia Elétrica
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
CT	- Centro de Treinamento
DCE	- Diretrizes Curriculares da Educação do Paraná
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
G. L. B.	- Guilherme Lacerda Braga
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RG	- Registro Geral
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UPA	- Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
OS CAMINHOS E DESENVOLVIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
1. ENTRE TRAJETÓRIAS, LUGARES E TERRITÓRIOS: OS CAMINHOS DA JUVENTUDE DO SÍTIO CERCADO PARA EXPRESSAR SUA(S) IDENTIDADE(S)	37
1.1 AS RESISTÊNCIAS NA PERIFERIA: A SOLIDARIEDADE COMO PRÁXIS DOS EXCLUÍDOS NA FORMAÇÃO SÓCIO TERRITORIAL DO BAIRRO SÍTIO CERCADO	38
1.2 JUVENTUDE, TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DO BAIRRO SÍTIO CERCADO	61
1.3 QUEM É ESTA JUVENTUDE ANUNCIADA?	69
1.3.1 Os processos do mapeamento colaborativo: reflexões, caminhos e considerações	92
2. JUVENTUDE, ESCOLA E PERIFERIA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO UMA DAS CENTRALIDADES DA VIDA	137
2.1 A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA VIDA DOS JOVENS E DA COMUNIDADE DO SÍTIO CERCADO	138
2.2 OS CONFLITOS NO CHÃO DA ESCOLA: A RELAÇÃO CONTRADITÓRIA EXISTENTE ENTRE ESCOLA, JUVENTUDE E COMUNIDADE.....	156
2.3 AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DO SÍTIO CERCADO E A EVIDENCIAÇÃO DAS RESISTÊNCIAS DA JUVENTUDE PERIFERIZADA	171
3. O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS JUVENIS.....	195
3.1 A PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES E SEUS CAMPOS DE DISPUTA: DE QUE FORMA OS TERRITÓRIOS COTIDIANOS PERMITEM ROMPER COM AS LÓGICAS ESTABELECIDAS INSTITUCIONALMENTE?	197
3.2 A DIMENSÃO DO COTIDIANO COMO FUNDAMENTALIDADE DO ENSINO DA GEOGRAFIA: CONCEITOS, TERRITÓRIOS E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES	214

3.3 PRÁTICAS OUTRAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O MAPEAMENTO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA A MATERIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS JUVENIS	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS.....	249
ANEXO A – ÁREAS VERDES DA CIDADE DE CURITIBA/PR.....	265

INTRODUÇÃO

Para dar início a este trabalho, devo dizer que o mesmo refere-se a uma tentativa de apresentar os caminhos, diálogos e crescimentos ocorridos no transcorrer de dois anos de pesquisa. Deste modo, as reflexões geradas remetem às condições materiais, contextos políticos e possibilidades de debate que foram se desdobrando ao longo deste caminhar, sendo esta uma tentativa de sistematizar de forma consistente tal experiência.

Pois bem, ao longo das últimas décadas tem se debatido acerca da juventude e de seu papel na construção e desdobramento da sociedade moderna, fazendo com que conceituações sobre a temática permeiem esferas da vida comunitária, científicas, religiosas, escolares, estatais, empresariais ou, ainda, da vida familiar.

A centralidade e importância dada para este grupo de sujeitos ocorre de diferentes formas, por um lado temos setores da sociedade que baseiam sua visão acerca da juventude a partir de inúmeros preconceitos e generalizações, que compreendem o jovem enquanto ser homogêneo, desprovido de singularidades, autonomia ou vontade própria, e que responde a estímulos da mesma forma apenas por possuir uma idade específica. Em contrapartida, temos outro conjunto de setores sociais que preocupam-se e avançam no sentido de compreender estes grupos juvenis por meio de suas identidades e esferas de vida, respeitando sua diversidade e complexidade, o que torna necessário um posicionamento social e político acerca do assunto quando decidimos por realizar um estudo sobre a juventude.

No processo que se refere a primeira visão apresentada vemos que, por vezes, o adulto, irá se considerar o responsável e maduro, que pode tomar decisões, encaminhamentos e procedimentos que julgue necessário para que os sujeitos jovens andem no caminho considerado correto. Até mesmo as opiniões sobre a forma de aprender na escola ou sobre quais espaços de lazer deve frequentar são, em geral, encaminhadas pelos “mais velhos” que, por acreditarem que viveram e experienciaram o mundo há mais tempo se sentem no direito de definir o que pode ou não ser acessado pelas novas gerações.

A constituição de um mundo centrado na opinião adulta faz com que o jovem, ainda que queira, não possua ou encontre espaços para se expor, nem consiga explorar as possibilidades que julga necessárias para que formem suas identidades

de maneira autônoma, sendo postos na figura de espectadores de sua própria existência – e no papel de rebeldes quando quebram o silêncio imposto e subvertem a ordem que lhes foi estabelecida.

Tal prática, tende a criar ideias do que é ser jovem sem antes ouvir estes sujeitos, ou considerá-los uma classe unida e igual, sem levar em conta todas as nuances, problemáticas e diferenças encontradas em seu meio, desenvolvidas pelas condições materiais e trajetórias de vida singulares que cada sujeito apresentará – a partir de sua classe social, etnia, raça, sexualidade, gênero, condição econômica, local de moradia e outros.

Por outro lado, temos observado também a consolidação de um campo de sujeitos (presentes em todas esferas sociais) que buscam compreender a juventude pelo conjunto de indivíduos a partir deles mesmos, considerando suas transições, especificidades, potencialidades e diferenças, sendo estes aspectos fundantes nas identidades e trajetórias apresentadas por estes jovens – que caracterizam a complexidade desta categoria.

Assim sendo, é preciso tomar posição em relação a esta primeira diferenciação de visões acerca do “ser jovem”, fazendo-nos destacar que neste trabalho buscamos apresentar uma visão não totalizante e uniforme deste grupo, indo de encontro ao que se tem produzido e trabalhado pelo segundo campo de sujeitos apresentado, por compreender que existem inúmeras cisões oriundas dos processos anteriormente destacados. Esta tentativa visa adentrar tal universo sob uma perspectiva que permita deixar que os próprios sujeitos digam o porquê se reconhecem enquanto semelhantes ou diferentes do outro.

Para tanto, reforçamos a concepção trazida por Freire (2011), em pedagogia da autonomia, em que “[...] só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (p. 34), pois compreendemos que cada pessoa é a conjunção de suas trajetórias geográficas – bem como daquela apresentada pelas gerações que a antecederam. Ou seja, concebemos que um estudo acerca da juventude deve se basear nas experiências vividas e sentidas por cada indivíduo, que se apropria e conforma o mundo através de um olhar filtrado pelos ensinamentos dos que ficam a cada geração.

É preciso que este pressuposto esteja bem colocado no início de nosso debate, para que, de antemão, todos saibam que não buscamos construir aqui uma teoria que dê conta de explicar toda a realidade existente, mas sim de contribuir para

este campo de estudo nos centrando nas vozes, geografias e cartografias de diferentes sujeitos jovens que residem no bairro Sítio Cercado, registrando e analisando suas perspectivas acerca da sociedade, do espaço em que vivem e sua própria geografia.

Dito isto, vê-se que nosso objetivo central foi mapear os territórios vividos por este grupo de sujeitos, apresentados mais à frente, que tecem sua geografia no bairro Sítio Cercado (Curitiba) e constroem sua visão de mundo a partir de experiências pessoais e coletivas neste lugar. A escolha destes jovens foi feita em função da nossa interação com parte deles em sala de aula no Colégio Estadual Benedito João Cordeiro, e outra parte oriunda de outras escolas do bairro, agregada após as Ocupações efetivadas pelos estudantes secundaristas no ano de 2016, por meio de convite que os primeiros fizeram. Assim, nossa amostragem foi recortada a partir da rede de convivência e confiança existente entre os participantes do estudo realizado.

O trabalho com este mapeamento acabou por revelar a centralidade das instituições de ensino na vida destes indivíduos – e da própria comunidade – o que nos levou a pensar sobre como se dá, na ordem diária desta instituição, a convivência, apropriação e relação destas pessoas, evidenciando resistências que ali se desenvolvem sobretudo no evento das Ocupas¹ – que aconteceram no segundo semestre de 2016 e reconfiguraram os territórios de vida dos indivíduos que se envolveram neste processo.

É através da visualização desta relação, conflituosa e conciliatória, que debatemos no capítulo 3 a possibilidade de um ensino de geografia amparado no

¹ O processo de ocupações ocorreu massivamente organizado pelos estudantes secundaristas do estado do Paraná, no segundo semestre de 2016. Contou com a movimentação de inúmeros jovens espalhados em 850 escolas estaduais de ensino (excluindo-se deste número as Universidades ocupadas), possuindo ainda grande destaque em toda região de Curitiba (a origem do movimento se deu em São José dos Pinhais, município vizinho da porção sul da capital paranaense). Em especial, citamos aqui o próprio bairro Sítio Cercado que teve todas as suas escolas estaduais ocupadas no período. Como expresso anteriormente as mesmas se deram ao longo do mês de outubro/novembro, algumas por períodos extensos de um mês, outras que completaram uma semana, tendo também variação da quantidade de estudantes ocupantes (inclusive na mesma Ocupa ao longo do processo). Por este motivo preferimos não detalhar tais ocupações em números absolutos e fechados, temendo com isto reduzir experiências educativas e emancipatórias únicas que não remetem à quantidade de tempo ou pessoas na localidade. Importante ressaltar que as mesmas foram resultado da intensa mobilização de secundaristas em torno do barramento da denominada “Reforma do Ensino Médio”, compreendida como um retrocesso para a educação pública, tendo a movimentação resultado em inúmeras outras pautas e argumentações em torno dos problemas enfrentados por estas juventudes.

reconhecimento dos territórios em que os sujeitos jovens vivem, remodelando a própria instituição escolar para que seja pautada inicialmente na dimensão cotidiana e local das experiências, compreendendo o estudante enquanto indivíduo que está e é no mundo, atuando nele ininterruptamente.

Antes de nos aprofundarmos nas metodologias e nas correntes utilizadas para que o estudo pudesse ser realizado e considerando que, assim como os sujeitos jovens, somos fruto, também, de nossas trajetórias e intergeracionalidades – que influenciam no modo como estamos no mundo e o vemos –, julgamos necessário uma breve contextualização acerca dos motivos que nos levam a estudar esta temática, considerando que a mesma não surge aleatoriamente ou de maneira neutra², mas caminha numa direção e posicionamento político acerca da educação, do urbano e da pesquisa acadêmica.

Pois bem, tentando apresentar um panorama geral acerca do trabalho realizado em conexão com as motivações pessoais que me levam a seguir tais caminhos, é coerente e didático realizá-la a partir de um conceito-chave que permeia as entrelinhas do texto, conectando outros conceitos, trazendo percepções e visões de mundo, apresentando formas de compreender discursos e ações, enfim, um conceito que foi o fio condutor de nossas reflexões: **as trajetórias**. Assim, entendemos que a construção do espaço baseia-se na soma e interação das diferentes trajetórias geográficas dos sujeitos, sendo fundante na maneira como vemos, conformamos e agimos sobre o mundo.

Deste modo, retomo primeiramente minha trajetória pessoal, uma vez que esta interferiu diretamente na pesquisa em si, visto que, desde o seu início, a mesma encontra-se conectada com minhas experiências vividas. Logo e resumidamente, indico que meus caminhos sempre foram marcados pelo estar e ser no mundo da periferia do Sítio Cercado – local em que meus avós paternos se estabeleceram desde o fim da década de 1970 –, na escola pública – uma vez que toda minha trajetória escolar fora nela realizada – e pelas vivências das camadas populares – sendo então a primeira da família a acessar e frequentar um curso em

² É preciso reforçar que a ciência, porque uma esfera política e porque construída pelo ser humano não é neutra. Segundo Silva, A. P. et. al (2007), atualmente vemos cada vez mais o reconhecimento da impossibilidade da neutralidade da ciência, ainda que alguns segmentos de direita permaneçam defendendo esta compreensão, fazendo com que pesquisadores e academia busquem novas estratégias para construir suas pesquisas.

Universidade Pública logo após a conclusão do Ensino Médio, por meio do sistema de cotas.

Tal constatação marca toda minha trajetória enquanto graduanda em geografia na UFPR, período no qual pude observar um conjunto diverso de discursos e ações acerca da periferia e das classes trabalhadoras. Do mesmo modo, as experiências vividas e aprendidas com meus pais e avós influenciaram na forma e na maneira do meu agir enquanto docente de geografia em escolas públicas do estado do Paraná após formada.

Assim, quando iniciei a docência em sala de aula, numa escola estadual do Sítio Cercado, passei também a me questionar porque a geografia ensinada era tão distante da realidade desta juventude, e porque parecia tão enfadonha para aqueles sujeitos. Neste processo, comecei a tecer indagações acerca do papel da escola para tais estudantes e qual era o motivo para nunca debatermos efetivamente este assunto, fosse no chão da escola ou nas aulas da Universidade.

Desta forma surgiu o tema do presente trabalho que, após primeiras aproximações trouxe outra problemática: sendo a juventude tão diversa, com que sujeitos trabalhar? De início pensamos em realizar o trabalho em sala de aula, com estudantes concluintes, visto que convivíamos diariamente com os mesmos e também conhecíamos suas trajetórias. Todavia, em função das Ocupas no ano de 2016 ocorreram uma série de mudanças em nossa trajetória e na destes jovens, o que nos fez redesenhar os encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

Ao acompanhar o processo das Ocupas e seu desenrolar nos pareceu nítido que elas possuíam grande potência no sentido de transformar o significado dos espaços e territórios daqueles jovens, fazendo-nos decidir que o grupo de sujeitos com o qual trabalharíamos seriam aqueles que haviam passado por esta experiência.

A escolha por um trabalho participativo, permeado no cotidiano, também resultou das trajetórias de cada um dos participantes. Acreditamos que um trabalho que busque apresentar os territórios da juventude pode ser melhor efetivado quando as vozes destes sujeitos são ressoadas e amplificadas. Neste sentido, optamos por traçar nossos caminhos metodológicos ao longo do processo, escolhendo como fio condutor o compartilhamento das histórias orais destes jovens, complementadas com a produção de uma cartografia colaborativa que materializava os espaços e territórios ocupados e descritos pelos mesmos, ou seja, suas geografias.

Ao longo do processo, a formação sócio territorial do bairro mostrou-se essencial na conformação da identidade do grupo com o qual trabalhamos. Retomando este processo, nos conscientizamos que a criação do Sítio Cercado se deu em função da ocupação massiva de famílias que migramram do interior (em geral do campo) na década de 1970 em busca de melhores condições de vida. Neste processo, as famílias foram imprimindo nas localidades marcas relacionadas às suas trajetórias de vida individuais, criando verdadeiras redes de solidariedade que se manifestam como resistências num espaço demarcado pela segregação, marginalização e ocultamento da pobreza.

Os processos de solidariedade, característicos das comunidades populares e presentes no bairro Sítio Cercado, se manifestam e são perpetuados através da oralidade, não sendo necessariamente palpáveis ou visíveis numa primeira aproximação. Esta constatação, tão perceptível ao meu olhar dada minha trajetória de vida, fez-nos constatar e diagnosticar a importância existente na comunicação e transmissão de conhecimentos entre as gerações, uma vez que o grupo com o qual trabalhamos também possuía noções e premissas de solidariedade comunitárias aprendidas de mães, pais e avós.

Outro ponto que tornou-se crucial para nosso trabalho foi que, ao observarmos de perto os relatos e a produção da cartografia apresentados, a escola ganhou um papel central, fato que pode ser também diagnosticado na vivência cotidiana da comunidade, pois a existência e funcionamento de uma escola sempre foi tida como essencial para a comunidade da região. Logicamente esta relação é permeada por inúmeros conflitos, uma vez que a escola, e as disciplinas ali presentes – como a geografia escolar –, pouco ou nada se relacionam com as lógicas, símbolos, linguagens, experiências e geografias cotidianas destes sujeitos.

Todavia, é importante lembrar que as contradições apresentadas na escola não são ignoradas pelos sujeitos, são percebidas e expressas muitas vezes por meio de tensionamentos, adaptações e resistências que se materializam no interior destas instituições. É neste desenrolar de fatos que encontra-se, por exemplo, as Ocupas, que representam um momento de visibilidade (um evento) por meio da qual estas resistências se organizaram em torno de uma pauta única, ganhando visibilidade nos meios midiáticos.

Foi a defesa pela escola pública através das Ocupas, em conjunção com as oficinas e diálogos realizados com os jovens que viveram esta experiência, que nos

fez questionar e vislumbrar a possibilidade de construir uma geografia escolar que se organizasse em torno das trajetórias cotidianas dos mesmos, buscando elementos para conectar as teorias desenvolvidas pela ciência geográfica com a realidade observada e vivida por estes estudantes.

Assim vemos que os acontecimentos e ações no período nos levaram a perceber os diferentes territórios construídos e defendidos por esta juventude, em especial o ambiente escolar, que nos trouxe novamente à nossa questão inicial: a geografia escolar. Ou seja, após todas as discussões e debates percorridos nos pareceu promissor retornar à motivação inicial de nosso trabalho: por que a geografia escolar se constituía tão distante daqueles estudantes e qual o caminho a ser percorrido para transformá-la?

Não queremos com isto dar a impressão que defendemos mudanças no currículo que reproduzem as mesmas (ou outras) lógicas totalizantes que ali estão. Pelo contrário, acreditamos que pensar esta ciência a partir das trajetórias dos sujeitos abre possibilidade para a criação de uma escola outra, engajada socialmente e capaz de construir com os educandos caminhos para que entendam o seu estar e, conseqüentemente, ser no mundo, ou seja, para que compreendam as geografias que vivem e produzem.

É a partir deste conjunto de conexões entre teorias, práticas, trajetórias e vivências que buscamos resumir e apresentar o presente trabalho, compreendendo que o mesmo reflete as escolhas e considerações tecidas e alinhavadas a partir da totalidade destes processos, apresentando-se como resultado das diferentes possibilidades e percepções que foram sendo produzidas neste meio.

A potência de mudança e transformação não reside em fórmulas ou postulados totalizantes, mas permeia cada atividade, ação e organização cotidiana – que vai desde o trajeto escolhido para ir para casa até a ocupação de uma escola – fazendo-nos entender que podemos pensar a geografia (entre elas a escolar) a partir destas experiências, rompendo assim os limites apresentados hoje entre a prática e a teoria aprendida na academia.

A seguir, expomos um quadro conceitual que visou sintetizar e ilustrar as conexões existentes e expressas anteriormente:

Quadro 1 – Quadro síntese do trabalho



Fonte: Elaborado por Danielle W. S. de Oliveira (2018)

Retomando os elementos resumidos no quadro conceitual e considerando as motivações e caminhos realizados ao longo da pesquisa, é importante destacar outro fator importante para que o estudo fosse concretizado: a constatação de que, dentro do campo geográfico, pouca atenção é dada para os territórios cotidianos construídos pelos sujeitos que vivem nas regiões periféricas, sendo focalizadas apenas parcialmente quando eventos como as Ocupas se espalham por todos os pontos do estado.

A falta de interesse por análises locais e cotidianas acaba por deixar passar inúmeras potencialidades e percepções que enriquecem nosso entendimento acerca de como o espaço urbano é construído nestas comunidades, excluindo-os – novamente – da cidade, ocultando relações outras que se estruturam através da troca de experiências, identidades e favores.

Dito isto, evidenciamos que nossa pesquisa busca, como dito por Bidaseca e Giarraca (2009), romper com as velhas instituições do conhecimento sobre “os outros”, na qual se lamenta ou interpreta seu destino, sem de fato escutá-los, buscando então produzir uma outra maneira de gerar estes conhecimentos, que recupere “saberes, estéticas, palavras e silêncios” (p. 233) e teça considerações partindo do trabalho de dialogar com a palavra vinda do outro à luz das referências bibliográficas.

A análise que se desprende desta tarefa possui relação com os filtros de mundo que possuímos, e as linhas apresentadas enquanto conclusão representam a

sistematização de inúmeros momentos partilhados e passados em conjunto, não se podendo excluir a visualização de que neste processo alguns fatos e relatos são priorizados e outros aspectos acabam por não serem apresentados – aqui seja pela necessidade de preservação dos jovens, ou por não se enquadrar na trama que se estruturou para a apresentação dos resultados.

Diante disto, parece-nos evidente que o trabalho de pesquisar os territórios cotidianos da juventude não ocorre apenas nos momentos oficiais de oficinas, mas revela-se também nas percepções cotidianas, no andar pelo bairro, no conviver com os sujeitos jovens em sala de aula, no observar outros – que não compõem as oficinas – em seus locais de estudo e lazer, enfim, em verificar, agora a partir da visão investigadora, os aspectos mais diários de suas vivências, permitindo um vislumbre do todo para se resgatar lembranças e traços que comportam esta realidade.

É por meio desta perspectiva que estabelecemos que nossa metodologia se ampara na construção de uma pesquisa fundada na ação-participação, na qual inferimos e interferimos no espaço da mesma forma e proporção que os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, as conclusões tecidas se expressam no intenso movimento de convívio entre todos e no desvendamento destes cenários vividos.

Ora, Moretti e Adams (2011) afirmam que não existe uma única maneira de compreender o método científico, visto que as ciências sempre estão condicionadas a sistemas culturais que são sustentados por comunidades interpretativas. Deste modo e nos pondo dentro deste sistema comunitário/interpretativo, compreendemos que a própria escolha do método se pauta num conjunto de convicções e acúmulo de experiências enquanto educadora e também presente na relação da pesquisadora com seu entorno, cabendo reforçar tal dimensão para que os caminhos traçados possam ser facilmente percebidos.

Visto isto, Baldissera (2001) explica que a pesquisa-ação irá exigir uma relação estruturada, entre quem pesquisa e as pessoas envolvidas no estudo. Este encaminhamento metodológico parte de uma prática participativa/coletiva, deixando explícita a necessidade do processo do “conhecer” para que ocorra a reciprocidade por parte das pessoas e grupos que “tem algo a dizer e fazer”. Ou seja, conceber nossa metodologia na dimensão da participação/ação significa consolidar o pensamento de que os sujeitos presentes na pesquisa não são “objetos”, pelo contrário, são indivíduos que irão interpretar, falar, agir e interferir diretamente nos

rumos tomados e respostas construídas, visto que o trabalho diz respeito às suas visões de mundo e suas atuações sobre o mesmo.

Tomando por base Santos, B. S. (2002), vemos que a experiência social porta-se enquanto mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece – e considera importante –, logo ao amparar nossa análise na vivência e trajetória realizada pelos sujeitos estudados também reconhecemos e consideramos a existência de uma imensa riqueza de saberes e práticas que foram desperdiçados e ocultados ao longo das décadas de pesquisas que consideravam válido apenas o saber construído na academia sob determinado rigor e preceitos científicos.

Do mesmo modo, o autor estabelece que para combater efetivamente este desperdício de experiências, é preciso pautar-se na proposição de um modelo diferente de racionalidade, quebrando a forma de ciência/metodologia totalizante e pensando para além das caixinhas historicamente consolidadas. Este endendimento nos leva a defender que uma pesquisa sobre territórios juvenis – que revelam-se nas entrelinhas do dia-a-dia – só se faz possível e perceptível à medida em que mudamos o foco e direção de nossos estudos, fazendo com que, ao invés de estabelecer as regras e os procedimentos anteriormente, construamos métodos e instrumentos em conjunção com os sujeitos, escolhendo-os a partir do mútuo conhecimento, reconhecimento e necessidade.

Explicitamos então que as escolhas metodológicas específicas (instrumentos, oficinas e tratamentos de dados) se deram após o conhecimento da realidade, visto que em nossa opinião, teoria e prática se constituem em processos de relação dos mesmos. Assim, para tecer a trama e desvendar as trajetórias realizadas por estes sujeitos utilizamo-nos das narrativas e fontes orais produzidas durante as oficinas para constituir os resultados apresentados. Tal escolha remete ao fato de que, segundo Piatti e Urt (2014), é pelas narrativas que podemos inferir marcas da história e, conseqüentemente, das geografias de um sujeito, seus anseios, desafios, elementos, especificidades de seu contexto cultural – no qual trabalha, vive e desenvolve –, fazendo com que, ao emitir narrativas, revele-se lugares, culturas, modos de vidas, que apresentam trajetórias individuais que ao se unirem formam o coletivo.

Nesta perspectiva, escutar os relatos apresentados pelos indivíduos faz com que possamos desvendar como vivem no cotidiano, sendo tais processos os que

dão liga ao quadro da dinâmica daquela localidade que, ao ser resultado da conjunção de diferentes ações depreendidas nas relações sociais e territoriais, estarão baseadas nos valores, perspectivas, anseios e conflitos presentes em cada grupo.

Garnica (2010) expressa que esta singularidade das fontes orais permite trazer para os trabalhos acadêmicos o registro de diferentes versões acerca da história, aqui vista não como a oficial e única, mas enquanto interpretação dos sujeitos sociais que vivenciaram certos contextos e situações, fazendo com que as opiniões e relatos apresentados no trabalho não corresponda a uma versão dos fatos que não pode ser contestada, mas relacione-se com os ensinamentos tirados de cada situação.

Sobre isto, Perazzo (2015) afirma que

[...] Cada sujeito, ao narrar sua trajetória de vida, se revela uma testemunha e um artífice da história. Essas narrativas orais não são menos verdadeiras, nem menos ficcionais do que muitas histórias oficiais. Não se busca a verdade, já que cada sujeito narra a partir de sua subjetividade, uma vez que cada um vê o objeto a partir do seu lugar no mundo e constrói sua narrativa de forma seletiva, marcando sua trajetória de acordo com sua concepção de mundo e sua percepção de si mesmo. (p. 123)

Isto significa dizer que, ao amparar nossa metodologia na narrativa apresentada pelos sujeitos, estamos escolhendo observar e analisar a realidade a partir de determinado filtro, construído através dos diferentes aspectos presentes na sociedade e que, em grande parte, são alheias às vontades do sujeito. Com isto nos remetemos às expressões de gênero, sexualidade, raça, etnia, local de moradia, condição escolar, condição socioeconômica, estrutura familiar, entre outros componentes que constroem a visão do sujeito, ou seja, os diversos significados que o mesmo atribui sobre o estar e ser no mundo, destacados por Seidl e Baptista (2012) como sendo o enredo que permite compreender o contexto e eventos revelados pelas narrativas.

Neste sentido, usar as narrativas irá, segundo Garms e Santos, H. T. (2014), nos fazer valorizar e explorar diferentes dimensões pessoais destes indivíduos, seus afetos, sentimentos e trajetórias, que levam à percepção da complexidade das interpretações criadas por estes de suas experiências e ações, sucessos e fracassos. Complementar a isto, Santos, H., Völter e Weller (2014) expõem a necessidade de se obter tais dados a partir da interação direta com os sujeitos, para

que, ao ouvir as experiências que vivenciam e que vivenciaram – para reconstruir suas trajetórias ou para ouvir a interpretação dos fatos por tal perspectiva – possamos construir com maior profundidade uma visão acerca do seu mundo, a fim de auxiliar na configuração da trama resultada.

Não se pode então compreender a pesquisa ação-participação – pautada na escuta de narrativas – como sendo espaços fechados, restritos e com uma ordem específica, visto que a dinamicidade dos grupos de sujeitos distintos revela uma fluidez, mobilidade e flexibilidade em relação a como as oficinas irão se desdobrar ou desenvolver. Isto significa estar aberto a seguir por caminhos que, num primeiro momento, não foram concebidos ou pensados, sem que para isto se perca o sentido do espaço.

Estar aberto a novas direções diz respeito a chegar a conclusões e informações anteriormente não conhecidas nem pensadas, uma vez que a realidade se manifesta como mais complexa e rica do que as hipóteses estruturadas a partir de leituras e visões de mundo de um indivíduo, no caso o pesquisador, fazendo com que o trabalho realizado atinja níveis e considerações que só se tornam palpáveis na convivência intensa e direta com o grupo social acerca do qual se constroem as análises.

É certo que nesta dimensão inúmeros dados e informações se revelam, abarcando todas as camadas que formam e formatam o universo dos indivíduos ali presentes, cabendo ao pesquisador – numa troca mútua de conhecimento e num contexto pedagógico de construção do saber – discutir com os sujeitos que aspectos e facetas desta realidade serão apresentadas e sistematizadas, aprofundando determinados debates e excluindo do produto final outras conclusões.

A imensidão exposta vai sendo tecida por conta da lógica de que, como expresso por Cury (2013), narrar é contar uma história para alguém, contar a nossa história ou uma a qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens, oferecendo a possibilidade de uma análise, desde que esta seja entendida enquanto processo de produção de significados, iniciada no momento em que o leitor/apreciador/ouvinte se apropria do texto (falado ou escrito) apresentado, tecendo, de certo modo, significados próprios, ainda que produzidos de forma compartilhada.

Em outras palavras, no momento em que interagimos e escutamos tais trajetórias de vida, acabamos por nos apropriar das dimensionalidades expostas,

fazendo com que destas oficinas se criem novas narrativas, gerando novas percepções sobre o mundo, originadas na troca de experiências parecidas, tanto na escuta da fala do outro quanto na enunciação de sua vida para o grupo, que nos fazem refletir sobre um conjunto grande de aspectos da sociedade, modificando nossa relação com o mesmo. É neste sentido que Rodrigues e Costa (2015) colocam que o uso da história oral como ferramenta metodológica pode ser apropriada e vivenciada enquanto prática de pesquisa, modelada a partir de uma postura crítica do pesquisador frente à ciência, à academia e à própria construção do estudo.

Baldissera (2001) afirma que esta forma de pesquisar a realidade implica na participação da população enquanto agente ativo do conhecimento de sua própria esfera de vida, possibilitando a mesma refletir sobre os aspectos cotidianos de suas experiências e, neste processo, constituir conhecimentos para avançar na resolução de problemas e satisfação de algumas de suas necessidades. Ou seja, a pesquisa ação-participação gera resultados que vão para além de teses ou dissertações, mas atuam na transformação de todos os sujeitos envolvidos, ao passo que permite momentos de enunciar, elucidar, planejar e traçar objetivamente o entorno no qual se desenvolvem, uma vez que, segundo a mesma autora, a “[...] forma ou maneira de fazer a investigação da realidade gera processo de ação das pessoas envolvidas no projeto. O modo de fazer o estudo, o conhecimento da realidade já é ação; ação de organização, de mobilização, sensibilização e de conscientização.” (p. 8)

Partindo desta contextualização acerca do campo no qual nosso trabalho encontra-se, cabe-nos agora destacar e apresentar os caminhos metodológicos trilhados ao longo destes dois anos de estudo, expondo as modificações e bifurcações pelas quais passamos para chegarmos ao resultado apresentado, demonstrando a necessidade de se transformar e renovar cotidianamente diante de cada obstáculo, que pediu por trilhas alternativas para que as respostas fossem atingidas, bem como o crescimento obtido no que tange a convivência, confiança e desenvoltura por meio da quais as oficinas foram se desenrolando e apresentando.

OS CAMINHOS E DESENROLARES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pois bem, partindo da apresentação da metodologia da pesquisa ação participativa entendemos que as ferramentas desenvolvidas e operacionalizadas na

construção do trabalho deveriam ser escolhidas após a aproximação com a realidade estudada, cabendo num primeiro momento atuar no sentido de observar e anotar impressões acerca do cotidiano que ali se desenrola, fato que nos foi facilitado por conviver e construir a própria vivência em espaços iguais ou semelhantes a estes indivíduos, visto a relação intrínseca existente com o bairro, tal como apresentado anteriormente.

Diante desta observação, num primeiro planejamento decidiu-se por realizar as oficinas dentro da própria escola, uma vez que esta parecia ser o lugar mais acessível e mais adequado para que pudéssemos trabalhar com os sujeitos que participaram de nossa pesquisa. Todavia, para operacionalizar tal ação ocorreram alguns percalços por parte das instituições, fazendo-nos depois de algumas tentativas, concluir que seria difícil aprovar a utilização da escola para realização destas conversas e ter o consentimento da mesma para a efetivação das oficinas.

Neste meio tempo os estudantes, e entre eles aqueles com quem já tínhamos contato em função do trabalho e convivência em sala de aula, foram “apresentados”³ ao projeto que previa a reforma do Ensino Médio⁴, fazendo com que estes questionassem de onde surgira aquela proposta que não considerava ou debatia com os principais afetados pelas mudanças, gerando um sentimento de revolta e a necessidade de se posicionarem frente àquela proposição, o que acabou por se desdobrar nas Ocupas.

No momento em que tomam a escola, estes indivíduos passam a ter outras percepções acerca do espaço que os cerca, produzindo experiências, práticas e

³ A palavra apresentados foi posta entre aspas por compreender-se que a exposição do projeto não ocorreu no sentido de debater ou posicionar-se frente à mesma, mas a fim de informar a sua existência e sua necessária aprovação.

⁴ A proposta de Reforma do Ensino Médio (anteriormente Medida Provisória 746/16 e, após aprovação, Lei 13415/17) refere-se a uma tentativa de reestruturação desta etapa de ensino, prevendo, dentre inúmeras questões, a reorganização do currículo a partir de ênfases em áreas de conhecimento e a implementação do ensino integral nas instituições, que amplia a maior permanência na escola daqueles que podem fazê-lo, excluindo aqueles que não possuem disponibilidade por trabalharem ou realizarem alguma atividade impeditiva. Tais modificações não baseiam-se politicamente nos debates historicamente realizados pelos setores progressistas da educação, pelo contrário, vão ao encontro das lógicas mercantilistas também presente no setor educacional. Deste modo, podemos argumentar que se configuradas as reformas teremos um grande percentual de jovens à margem da escola na última etapa do ensino básico (seja por reprovação, desistência ou da impossibilidade de acesso). Com a implementação da presente lei, o abismo social existente irá aumentar drasticamente – é só imaginarmos quantos jovens de camadas populares poderiam passar dois turnos nas instituições escolares. Isto nos leva a defender que a reforma proposta não dialoga com as reivindicações dos setores que defendem a educação pública, laica e emancipatória, caminhando no sentido de desmantelar e precarizar o ensino gratuito, no qual os principais afetados são os sujeitos periféricos.

lições diárias que dão novo conteúdo e cara para suas vivências cotidianas, o que nos levou a inferir que suas territorialidades e identidades também passaram por modificações neste processo. Esta verificação fez com que decidíssemos que o recorte comum buscado nos sujeitos que iriam compor o trabalho fosse daqueles que tivessem estado presentes – de alguma maneira – na construção destas Ocupas, iniciando este percurso com os estudantes com que tínhamos contato e crescendo à medida em que estes chamavam amigos e colegas que conheceram no processo e se encontravam em outros colégios das proximidades.

É importante destacar que nosso objetivo não foi centrar nossa análise nas ocupações e seus desdobramentos, mas compreendê-la enquanto uma dimensionalidade existente e importante dentro de uma variada e rica trama de vivências, experiências e resistências de cada um dos educandos. Todavia, não é por diagnosticarmos e evidenciarmos a complexidade desta realidade que deixamos de perceber a importância do processo das Ocupas.

Em outras palavras, percebemos esse processo como sendo significativo na vida dos jovens, no sentido dos mesmos repensarem os espaços vividos, sobretudo os escolares, que se constituem como parte dos territórios desta juventude. Assim, este processo de luta foi fundamental na seleção dos sujeitos jovens que iriam participar de nosso trabalho. Isso porque entendemos que, por meio de seus posicionamentos políticos, expressavam suas identidades com e nos territórios e, ao reconhecerem-se enquanto semelhantes e fazerem as ocupações mediante um quadro de ataques e desmandos de um governo com legitimidade questionável⁵, tinham vivenciado processos de lutas por territórios, elemento central neste trabalho.

Se tratando de uma luta que teve expressão territorial, entendemos que as ocupações das escolas tiveram ações que posicionavam os sujeitos nos territórios de maneira distinta, proporcionando-lhes conhecer, compreender e questionar as fissuras do sistema imposto, além de, provavelmente, permitir re-pensar acerca dos escassos territórios que vivenciam. Sobre isto, percebemos que as oficinas realizadas com este grupo tinham um grande potencial no tocante ao mapeamento e

⁵ Cabe mencionar que as reformas do ensino médio estavam previstas no Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), contudo, em função do golpe perpetrado pelo vice-presidente Michel Temer e seus aliados no Congresso e no Senado, e sob o comando de Mendonça Filho (DEM), este processo aponta para a mercantilização e a precarização da educação pública que ainda está em curso neste momento de escrita da presente dissertação.

reflexão acerca de seus territórios, dado que as Ocupas foram entendidas como expressões de tomada de consciência destes sujeitos jovens.

Iniciamos os encontros com a presença de três jovens que, posteriormente, convidaram amigos e amigas também participantes do processo em outras escolas do bairro. Realizamos sete encontros com os jovens, totalizando cerca de 20 horas de entrevistas e produção da cartografia, cabendo lembrar que os sujeitos participaram à medida que sua carga horária permitia, fazendo com que alguns participassem de apenas um destes momentos e outros participassem de todos, podendo ser destacado que o grupo total foi formado por oito jovens e que os encontros tiveram cerca de quatro a seis participantes por vez.

Em relação aos locais de encontro, os três primeiros momentos foram realizados em uma sala da Rua da Cidadania do Bairro, posteriormente, decidimos pensar outras localidades também conectadas aos próprios sujeitos, tendo o quarto encontro ocorrido na residência de uma colaboradora e, os últimos, numa sala do Ginásio de Esportes que é localizado ao lado do Portal do Futuro.

Como foram selecionados desde uma ação coletiva, acabamos por realizar as entrevistas de forma coletiva e aberta. Os relatos foram gravados em áudio para que pudéssemos analisá-los posteriormente, visto que quando questionados individualmente, cada jovem não se sentia tão confortável em relatar suas experiências, já em coletivo, completavam e complementavam o relato dos companheiros, desenvolviam conversas que desenrolavam em direções não planejadas, expunham fatos que desconhecíamos e traziam à tona o quadro atual do bairro Sítio Cercado no tocante aos territórios da juventude.

Foi neste processo de escutar relatos e histórias que nos pareceu propício e necessária a realização de uma atividade de Mapeamento Colaborativo, gerando a cartografia dos espaços e locais importantes para cada um destes sujeitos. Assim, em algumas oficinas discutimos e debatemos coletivamente sobre como fazer esta intervenção, deixando que os sujeitos se sentissem confortáveis em expor suas opiniões para a efetivação do referido mapeamento.

O processo de mapeamento mostra-se efetivo pelos seguintes motivos: 1) por um lado representou um processo de aprendizagem destes sujeitos em relação ao seu bairro e entorno, dando uma visão geral das problemáticas e desafios vividos em seu cotidiano e; 2) por outro, gerou uma esfera de maior confiança e interação,

fazendo com que entrássemos em temas mais profundos em relação ao seu passado, presente e perspectiva de futuro.

Com isto, percebe-se que não é apenas o instrumento e produto final gerado por este processo que é importante e rico em informações, mas a sua construção, que traz consigo uma série de novos olhares e problematizações acerca do que observam mas não vêem, ou o que vivenciam mas não dizem ou compreendem. As últimas oficinas foram realizadas tendo como foco questões que apareceram atravessadas naquele processo e que não foram devidamente exploradas em conversas abertas entre estes, como as dificuldades em ser jovem na periferia, as diferenças entre jovens negros e/ou mulheres na sociedade, a influência do trabalhar e de ajudar em casa na vida destes jovens, entre outras questões que apontam também para a efetivação de processos educativos fundados na dialogia entre educandos e educadora. Neste sentido, ambos aprendem uns com os outros.

É preciso aqui destacar que muitos foram os caminhos e estratégias efetivadas para que pudéssemos deixar estes sujeitos confortáveis em suas conversações, fazendo com que utilizássemos diferentes locais para realização de oficinas, entre elas a casa de uma das jovens, o centro esportivo e uma sala na rua da cidadania, todas organizadas e efetivadas por um trabalho e esforço conjunto entre o grupo. Muitas vezes as oficinas ocorreram em função do empenho das jovens que se propunham a auxiliar a contatar pessoas, ou conseguir espaços para sua realização.

Ao mesmo tempo, fizemos uso de mídias alternativas e sociais via internet, o que permitiu o acesso e o acompanhamento do trabalho por parte de alguns jovens que não podiam comparecer presencialmente em todas as oficinas, cabendo resgatar que alguns relatos foram produzidos por meio de áudios e gravações virtuais. Do mesmo modo, construímos um Mapeamento Colaborativo por uma plataforma online, proposta enquanto uma complementação àquele realizado analogicamente.

A utilização destas mídias se fez pelo fato de que as mesmas são dominadas pelos sujeitos que participaram do mapeamento e, em nossa avaliação, auxiliaram a consolidar os resultados, produtos e produções do trabalho. Uma vez que, como estavam acostumados aos instrumentos utilizados, interagiram de forma adequada ao longo do processo.

Dada a apresentação dos caminhos metodológicos realizados para que chegássemos até aqui, é necessário destacar de que forma os resultados tecidos encontram-se distribuídos no corpo do trabalho.

Sendo assim, o primeiro capítulo, intitulado “Entre trajetórias, lugares e territórios: os caminhos da juventude do Sítio Cercado para expressar sua(s) identidade(s)”, visa abordar os lugares e territórios da juventude do Sítio Cercado, baseando-nos em suas experiências e trajetórias. Procuramos explicitar neste processo as características do bairro e, na sequência, quem são estes jovens e como se colocam no mundo, mostramos como seus valores e modos de vida relacionam-se com a própria formação sócio territorial do bairro, fruto de ocupações e reivindicações das gerações anteriores de moradores da região.

O capítulo dois denominado “Juventude, escola e periferia: o espaço escolar como uma das centralidades da vida deste sujeito”, visa dar maior destaque à relação existente entre o espaço escolar e a vida dos jovens, uma vez que quando observados seus territórios e/ou verificada as suas identidades, o ser estudante e o espaço físico da escola em geral são indicados como centrais. Assim, realizamos reflexões sobre a relação do sujeito e da comunidade com a instituição escolar, em suas potencialidades e conflitos, fechando a reflexão com a análise do evento das Ocupas que, segundo os relatos, representaram um marco na vida destes jovens e reconfigurou a relação anterior que tinham com a escola. Este evento é relatado pela maioria como um episódio de um longo processo de aprendizagem e resistência dos jovens em relação à educação e ao direito à cidade.

Por fim, no capítulo 3, intitulado “O ensino da geografia a partir do reconhecimento dos territórios juvenis”, refletimos sobre como se dá a construção e efetivação dos currículos escolares, expondo a distinção existente entre saberes e sujeitos, o que resulta nos conflitos anteriormente expostos. Buscamos nesta discussão abordar currículos e metodologias que abarcam a dimensão dos territórios juvenis – e os conhecimentos advindos deste reconhecimento – o que possibilita, ao nosso ver, a construção de um ensino de geografia dialogado com as dimensões sócio territoriais vividas pelos sujeitos, pautado na ação e reflexão consciente por ter como ponto de partida o cotidiano, que encontra-se permeado pelas ações, identidades e trajetórias de cada sujeito. Esperamos que esta dissertação expresse minimamente a caminhada de pouco mais de dois anos de trabalho.

1. ENTRE TRAJETÓRIAS, LUGARES E TERRITÓRIOS: OS CAMINHOS DA JUVENTUDE DO SÍTIO CERCADO PARA EXPRESSAR SUA(S) IDENTIDADE(S)

Neste capítulo evidenciamos a conexão existente entre as trajetórias de vida dos jovens com os lugares que ocupam e os territórios construídos, estabelecendo relações entre a construção das identidades juvenis e as suas espacialidades, bem como as influências exercidas pelas gerações passadas neste processo, dado que cohabitam nos mesmos lugares.

Para tanto, num primeiro momento, partindo da concepção de que os espaços geográficos são construções que abarcam elementos do passado, do presente e projetos de futuro⁶, registramos a formação sócio espacial do bairro Sítio Cercado evidenciando suas origens populares por meio das ocupações e dos conjuntos habitacionais construídos, bem como o papel das organizações de bairro nas lutas e pautas defendidas ao longo do tempo. Esta análise, baseada nos estudos de Spósito (1993)⁷, visou encontrar pistas e elementos que nos auxiliaram a entender melhor os territórios da juventude, uma vez que a autora indica que as concepções e experiências ensinadas de geração para geração influenciam na mentalidade e na formação dos estudantes periféricos, que aprendem e incorporam as lutas como parte do cotidiano das classes populares.

Na sequência, debatemos o conceito de juventude dando ênfase à convivência com os jovens. Assim, acabam por evidenciar questões referentes ao pertencimento, a identidade, às generalizações em contraposição à diversidade, à juventude popular e periférica. Estas reflexões nos deram subsídios para, desde a

⁶ Esta afirmação ampara-se na concepção, trazida por Silva, C. A. (2014) acerca da Geografia das existências, defendida enquanto uma dimensão que abarca a possibilidade de compreender a totalidade a partir da prática nos territórios da vida coletiva, que se constrói através da criatividade “[...] dos jovens, dos idosos, das mulheres, dos músicos, dos transeuntes, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas e de muitos outros, que demarcam o diálogo entre a universalidade e a diferença” (p. 33). Com isto, percebemos que esta concepção se constitui desde a categoria cotidiano, cabendo lembrar Lefebvre (1991) que afirma que este conceito pode ser o fio condutor para conhecermos esta sociedade, situando tal cotidiano na dimensão global (Estado, técnica, tecnicidade e cultura), o que nos leva à conclusão de que a geografia local é construída nas relações cotidianas fundadas em inúmeras histórias que conectam diferentes tempos de existência e escalas em um mesmo lugar.

⁷ O uso do livro *A ilusão fecunda* de Marília P. Spósito, se justifica pelo fato de verificarmos que a construção de seu texto, mesmo após 25 anos, corresponde à realidade encontrada em nossas vivências, oficinas e observações. Ou seja, ainda que num primeiro momento cause estranheza a utilização de uma referência de duas décadas e meia, a leitura da mesma demonstrou que, infelizmente, a estrutura social, as demandas em torno do acesso à educação, principalmente nas periferias brasileiras, pouco ou nada se transformou.

auto apresentação dos sujeitos, traçar um panorama geral sobre quem são os educandos que habitam o bairro Sítio Cercado, evidenciando a importância dos espaços em sua constituição identitária.

Em um terceiro momento, abordamos os territórios e lugares apropriados por estes sujeitos anteriormente apresentados, buscando neste ponto evidenciar os espaços ocupados por este grupo juvenil, baseando nossos olhares na análise das oficinas de Mapeamento Colaborativo realizadas em conjunto com as entrevistas coletivas, que nos deram elementos para pensar de que forma as identidades juvenis relacionam-se com a materialidade do bairro.

1.1 AS RESISTÊNCIAS NA PERIFERIA: A SOLIDARIEDADE COMO PRÁXIS DOS EXCLUÍDOS NA FORMAÇÃO SÓCIO TERRITORIAL DO BAIRRO SÍTIO CERCADO

Quando observamos a conformação e configuração dos espaços, verificamos mais do que as formas ali presentes, isso porque ele é produto das relações sociais – e também é resultado de uma série de fatores, constituídos a partir de diferentes relações estabelecidas entre gerações de sujeitos e instituições, que imprimem nos lugares suas marcas e identidades – para que ali exerçam seu poder.

Vejamos,

[...] há, em cada território, tempos históricos e tempos coexistentes (ritmos) presentes, em unidade, a mesma unidade da relação espaço-tempo e da relação ideia-matéria. Pela nossa concepção, há o rompimento de delimitações e áreas. (SAQUET, 2015, p. 82)

Logo, o espaço – e deste modo a construção dos territórios – é produzido na interação com territorialidades pré-existentes, produzidas pelas gerações passadas. Assim, vemos que as identidades que se encontram em algum espaço também serão influenciadas por arranjos espaciais produzidos por grupos sociais anteriores. Por isso, é importante registrar a produção espacial do bairro Sítio Cercado, que irá identificar a origem dos sujeitos que ali estabeleceram moradia, tiveram filhos, netos e bisnetos e que, conjuntamente, construíram a periferia sul de Curitiba, bem como influenciaram a juventude atual no tocante às suas visões de mundo.

Ora, tanto a sociedade quanto a individualidade, segundo Feixa e Leccardi (2010), são construções históricas – e aqui acrescentamos geográficas –, fazendo com que o tempo social e as espacialidades sejam construídas pelas sucessivas gerações. Deste modo, “[...] localizar-se a si mesmo no fluxo das gerações não significa somente relacionar-se com o tempo social, mas também inscrever a própria existência, a própria história, numa história mais ampla na qual ela se inclui.” (p. 192)

A consciência e reconhecimento de onde se estabelece sua geração neste contexto, promove a percepção de que os sujeitos que vieram anteriormente lutaram para que a geração atual pudesse usufruir de certos direitos e serviços. Ao mesmo tempo que, em geral, é papel dos sujeitos de hoje lutarem para que as futuras gerações possam viver numa sociedade mais justa, tendo acesso concreto a todos os direitos.

Entendemos que esta tomada de consciência se encontra mais latente no seio das periferias, sejam estas urbanas ou rurais, uma vez que seu próprio processo de formação se dá de maneira distinta, permitindo-nos verificar que os espaços urbanos ali construídos divergem de outros, revelando tempos, ritmos e territórios de vida distintos, nos quais a solidariedade, companheirismo e “senso de comunidade” são valores centrais⁸.

Zibechi (2015) afirma que as novas territorialidades urbanas estão estreitamente conectadas com o que ocorre nas áreas rurais, sendo por vezes parte do mesmo processo, no qual camponeses e indígenas expulsos de seus territórios são obrigados a morar nas cidades, criando novos bairros e territórios. Todavia, não rompem com seus antigos hábitos e territorialidades, trazendo para a cidade elementos simbólicos e materiais de suas práticas.

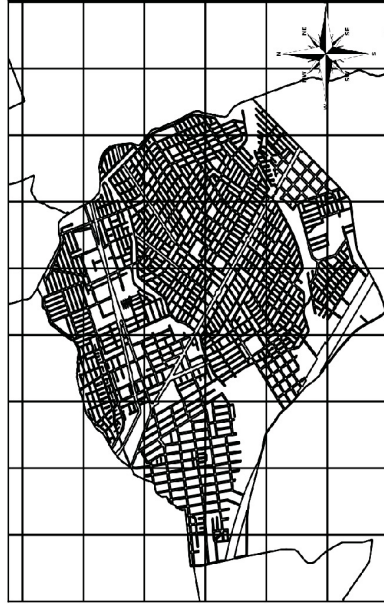
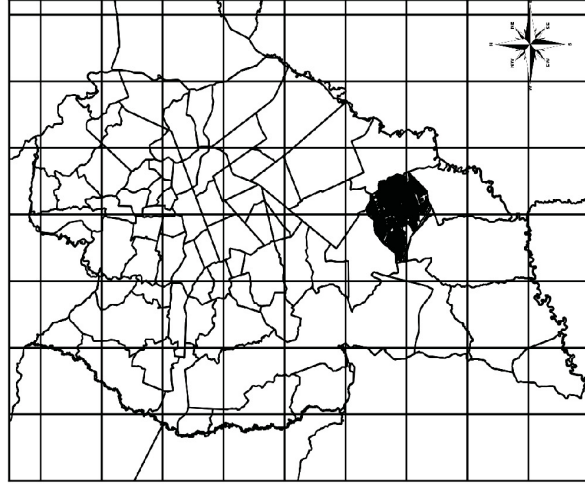
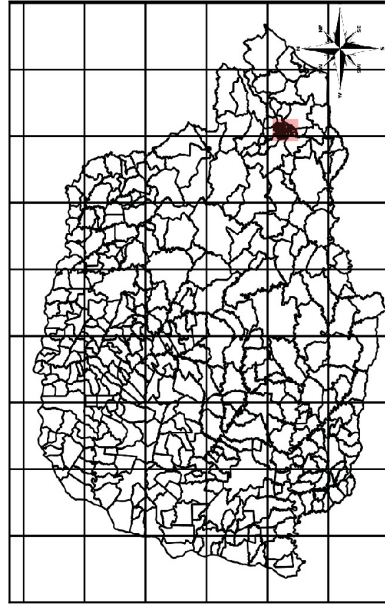
Em Curitiba a construção deste bairro não se deu de forma diferente, ou seja, a formação do Sítio Cercado – e dos outros bairros periféricos desta região – remete aos finais dos anos 1970 e início de 1980, período no qual houve intensa

⁸ É importante destacar que as periferias, salientando aqui as existentes no meio urbano, são constituídas por complexas tramas e trajetórias sociais e geográficas, o que faz com que a mesma seja permeada e estruturada a partir de relações de solidariedade, conflitos, similaridades e contradições. Sendo necessário dizer que as dimensionalidades que trazemos no trabalho são, também, fruto de escolhas, visto que decidimos neste caminho reforçar e focalizar as potencialidades encontradas no seio desta comunidade e não suas mazelas.

expulsão campo-cidade de inúmeras famílias do interior do Paraná em direção à capital do Estado – em busca de emprego e condições de sobrevivência.

Veja no Mapa 1 a seguir a localização do bairro:

LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO SITIO CERCADO/CURITIBA/PR



FONTE: INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA/IPPUC
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE - 2018

ORGANIZAÇÃO: DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA, 2018

Assim, a vivência na cidade, em especial no bairro, se torna educativa⁹ e elucidativa, evidenciando que na construção das identidades juvenis deve se considerar as trajetórias familiares e de pessoas próximas, além, no caso das periferias, das lutas realizadas por um pedaço de terra, os caminhos percorridos para estabelecer moradia e emprego na capital. Enfim, os territórios construídos pela juventude periferizada trazem como pano de fundo todos estes territórios outrora conquistados, quando os primeiros habitantes do bairro ali chegaram.

Destacamos ainda, antes de adentrarmos no processo de ocupação territorial do Sítio Cercado, que cada sociedade humana, segundo Campos (2014), constrói sua relação de tempo-espço-movimento de forma distinta, com variações múltiplas acerca da vida, experiências, relações pessoais, intergrupais etc. O que nos permite considerar que os processos desenrolados ao longo do tempo na região desempenham importante fator para a forma como os indivíduos concebem seu bairro e sua vivência no mesmo, uma vez que este não se estabelece enquanto ponto de residência provisório, mas foi onde inúmeras famílias assentaram moradia para que pudessem ali viver, criar seus filhos e envelhecer.

Segundo Seu Wilson, morador do bairro há 40 anos, quando sua família chegou, o local era um grande banhado, aterrado para a construção do primeiro conjunto habitacional popular da região: o Parigot de Souza. De acordo com o mesmo, o nome Sítio Cercado só apareceu muito tempo depois – na época existia uma grande discussão se o local pertencia ao Pinheirinho ou ao Boqueirão¹⁰.

Dona Iolanda, também moradora há 40 anos do bairro, ainda acrescenta que após o surgimento da vila Parigot de Souza, surgiram o Salgueiro, Plátanos, Coqueiros, até o Bairro Novo – na época chamado de Campo dos Batavos. Assim, vemos que a primeira ocupação urbana do bairro se deu pela vinda de inúmeras famílias trabalhadoras, que estavam na fila da Companhia de Habitação (COHAB), demandando por moradia própria neste centro urbano.

⁹ Carrano (2008) dirá que a cidade como espaço de práticas educativas não se resume ao âmbito das aprendizagens institucionais, mas “[...] pode ser considerada educativa também no sentido ampliado de espaço-tempo sinal de relacionamentos, experiências públicas, compartilhamento de significados e vivência de situações conflitivas mais ou menos bem resolvidas pelos sujeitos”. (p. 63)

¹⁰ Logicamente algumas residências já se encontravam ali estabelecidas, uma vez que originalmente o local era uma grande fazenda destinada à criação de gado, e que na década de 1950 os herdeiros das terras decidiram vender parte dos terrenos, iniciando assim o processo de loteamento do local, todavia, será com o primeiro conjunto da COHAB que a região passa a ser vista como tendo potencial de expansão para moradias populares.

A trajetória deste casal, assim como de outros que se mudaram para o conjunto, segue o contexto geral no qual o Brasil e o Paraná se encontravam imersos. Seu Wilson, hoje com 83 anos, nasceu e foi criado em Piraí do Sul/PR, trabalhando ao longo da vida como comerciante, lavrador, caminhoneiro, mecânico (função que desempenhou por mais tempo), construtor de estrada de ferro, entre outras ocupações. Do mesmo modo, dona Iolanda, atualmente com 78 anos, também nasceu e foi criada em Piraí do Sul/PR, tendo trabalhado na lavoura, em casas de outras pessoas como empregada doméstica e do lar. O casal, após passar por outras pequenas cidades do interior decidiram tentar a vida em Curitiba, estabelecendo moradia na cidade há 50 anos, onde puderam criar seus filhos, após conquistarem uma casa através da inscrição da COHAB¹¹ – a família era formada pelo casal mais cinco filhos pequenos que com eles viviam em uma casa alugada no bairro Portão.

A saída de inúmeras famílias do interior do Paraná com destino à cidade de Curitiba foi marcada pela falta de condições materiais para que pudessem se estabelecer neste centro urbano. Assim, muitos não possuíam recursos suficiente para que pudessem comprar terrenos, casas ou apartamentos, uma vez que, em geral, esta migração foi marcada pela necessidade de saída do campo para encontrar emprego, salários e melhores condições de vida.

Zibechi (2015) defende que a construção dos bairros populares se pauta em alguns aspectos em comum, tendo dentre eles 1) a presença de migrantes rurais que, por serem marginalizados e pobres, ocuparão os lugares mais afastados do centro da cidade e 2) a formação de “ilhas” em relação à lógica dominante, advinda dos princípios comunitários aprendidos no campo.

Deste modo, ao saírem do campo e tentarem a vida na cidade, estes cidadãos trarão consigo as lógicas, princípios e valores aprendidos com seus antepassados e grupos com os quais conviviam e convivem, encontrando em seus vizinhos semelhantes – seja pelas suas práticas, locais de origem, trajetórias de vida ou crença, entre outros -, e parceiros com os quais passam a estabelecer laços de amizade e solidariedade, fortalecendo a coabitação nesta nova área, distante do

¹¹ É importante destacarmos que do mesmo modo que inúmeras famílias passam pelo processo do casal entrevistado, teremos outro montante que não será abarcado pelas políticas habitacionais da época, agravando o problema de moradia da cidade de Curitiba, uma vez que a proporção entre o número de famílias atendidas e os que necessitavam acessar tais créditos existia uma grande diferença.

centro da cidade, portanto, também alijada de uma grande parte dos serviços urbanos. Importante destacarmos que os primeiros grupos de moradores do Sítio Cercado, no período das habitações populares, tiveram poucas escolhas em relação à sua localidade de residência, sendo designados à ocupar a porção sul da cidade, pouco habitada e sem uma malha urbana bem estabelecida, o que dificultava seu traslado entre os locais de moradia e de trabalho.

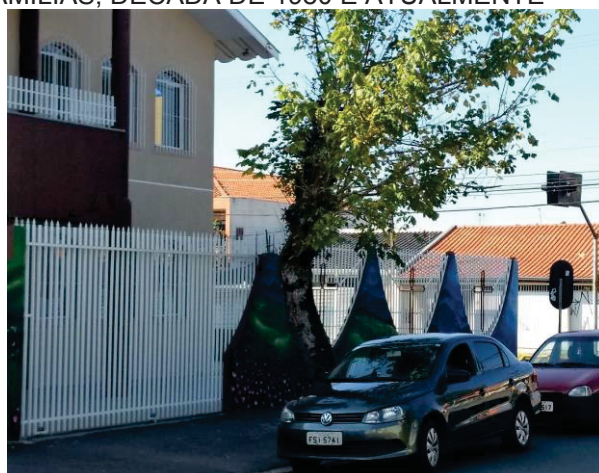
Spósito (1993) explica que o processo de ocupação do solo urbano na cidade de São Paulo, se deu pela conjunção dos interesses da propriedade privada e da convivência do Estado em relação à especulação imobiliária, que acabaram por afetar drasticamente a paisagem da cidade. Esta realidade também se deu no município de Curitiba que, ao decidir iniciar e intensificar a ocupação da região sul – principalmente para as camadas populares que demandavam por moradia – acabou por imprimir uma particularidade e imagem na região, caracterizada pela urbanização rápida e a consequente descaracterização da paisagem que, como disseram nossos interlocutores, era uma enorme área de terrenos alagados que foram aterrados para a construção de moradias populares.

Ora o casal entrevistado¹² relembra que quando se mudaram para o primeiro conjunto, os ribeirões que percorriam o bairro eram saudáveis¹³, podendo-se pescar, tomar banho e nadar, além disto, dona Iolanda relembra que perto de sua casa ainda existia um banhado no qual podia encontrar inúmeras ervas para fazer chás medicinais. Vale lembrar que este histórico de que o bairro possuía uma natureza adensada e bem preservada também é exaltado em determinado momento por B., 18 anos, que reforça as histórias ouvidas de que os ribeirões tinham peixes e estes serviam de alimento para algumas famílias, fazendo-nos compreender que a área possuía inúmeras regiões abertas e verdes, tal como demonstrado nas imagens que seguem.

¹² Seu Wilson e Dona Iolanda são avós da pesquisadora, tendo sido escolhidos para a entrevista por serem parte da “primeira leva” de moradores do bairro e possuírem conhecimentos sobre como o mesmo se desenvolveu, proporcionando o acesso a informações para além dos livros e periódicos sobre a paisagem formada no bairro ao longo destas décadas.

¹³ Expressão utilizada pelos entrevistados.

FIGURA 1 e 2 – IGREJA SÃO JOSÉ DAS FAMÍLIAS, DÉCADA DE 1980 E ATUALMENTE



FONTE: Acervo Fotográfico de Wilson e Iolanda Sutil (década de 1980); Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

FIGURA 3 e 4 – QUADRA DE AREIA NO CONJUNTO PARIGOT DE SOUZA, DÉCADA DE 1980 E ATUALMENTE



FONTE: Acervo Fotográfico de Wilson e Iolanda Sutil (década de 1980); Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

FIGURA 5 e 6 – RUA MARTE, BAIRRO SÍTIO CERCADO NA DÉCADA DE 1980 E ATUALMENTE



FONTE: Acervo Fotográfico de Wilson e Iolanda Sutil (década de 1980); Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Observando as três sequências de imagens apresentadas, podemos constatar que a região passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, haja vista a intensa urbanização e impermeabilização do solo em localidades em que anteriormente existiam campos de futebol, ou quadras. Além disto, nas figuras 3 e 4 podemos reparar que, apesar da quadra de areia se manter, a construção ao fundo sofre processos de transformação, sendo necessário destacar que trata-se do Centro Municipal de Educação Infantil Parigot de Souza, uma das primeiras escolas da região.

É fato que o adensamento de grandes centros urbanos, como o de Curitiba, irá se dar a partir da década de 70¹⁴, intensificado no período de 80 e 90, o que faz com que a realidade de uma localidade afastada e pouco ocupada se transforme. Todavia podemos ainda notar que algumas práticas rurais irão persistir, dentre elas: 1) o conhecimento de seus vizinhos, bem como a solidariedade manifestada na preocupação com as necessidades dos mesmos e 2) a relação de comunidade, na qual não basta morar no “grande bairro Sítio Cercado”, importa destacar qual a sua vila para que a outra pessoa da conversa possa se localizar espacialmente – e em certo ponto temporalmente.

As ações administrativas desenvolvidas para a efetiva ocupação da região sul de Curitiba expressam o uso de estratégias de controlar a pobreza e a esfera popular por meio de sua territorialização em um mesmo local na cidade. O conjunto de estratégias de periferização foram estabelecidas longe das lentes que construíam a “cidade modelo”, destinando aos novos moradores uma localidade distante do centro, que foi sendo estruturada com equipamentos urbanos ao longo das lutas e do tempo.

Carvalho (2014) defende que tais áreas, ao se constituírem de maneira desintegrada e distante do centro da metrópole, revelam-se desconectadas da imagem mormente veiculada sobre “Curitiba”. Ao crescerem sem ordenamentos paisagísticos por parte do Estado¹⁵ e, conseqüentemente, não contarem com áreas

¹⁴ O processo de vinda de trabalhadores rurais populares para a cidade de Curitiba se dá no mesmo momento em que as gestões municipais iniciam sua empreitada em relação ao marketing da cidade, priorizando seu zoneamento urbano e planejamento, demonstrando novamente que destinar a porção sul (localidade de banhados) para a ocupação dos mais pobres não foi uma decisão meramente técnica, mas abarca também posicionamento político em relação a cidade que se queria construir.

¹⁵ Cabe referenciar que ainda que a região tenha sido designada para receber o grande montante de famílias pobres que chegavam a cidade pois muitas já estavam estabelecidas, o planejamento do

verdes planejadas para o lazer, este bairro destoia dos princípios proclamados pelas sucessivas administrações da capital paranaense, anunciada e propagandeada como moderna, verde, ecológica e planejada, tal como podemos constatar nas figuras 7, 8 e 9 que seguem.

FIGURA 7, 8 E 9 – VISTA PARCIAL DO BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

bairro em si se deu apenas pela construção de alguns conjuntos habitacionais, não existindo planos ou discussões sobre a implementação de parques, equipamentos urbanos ou organização de ruas. Os equipamentos instalados foram se estabelecendo nos lotes vazios, onde existia tal possibilidade, sempre pela pressão social dos moradores do local.



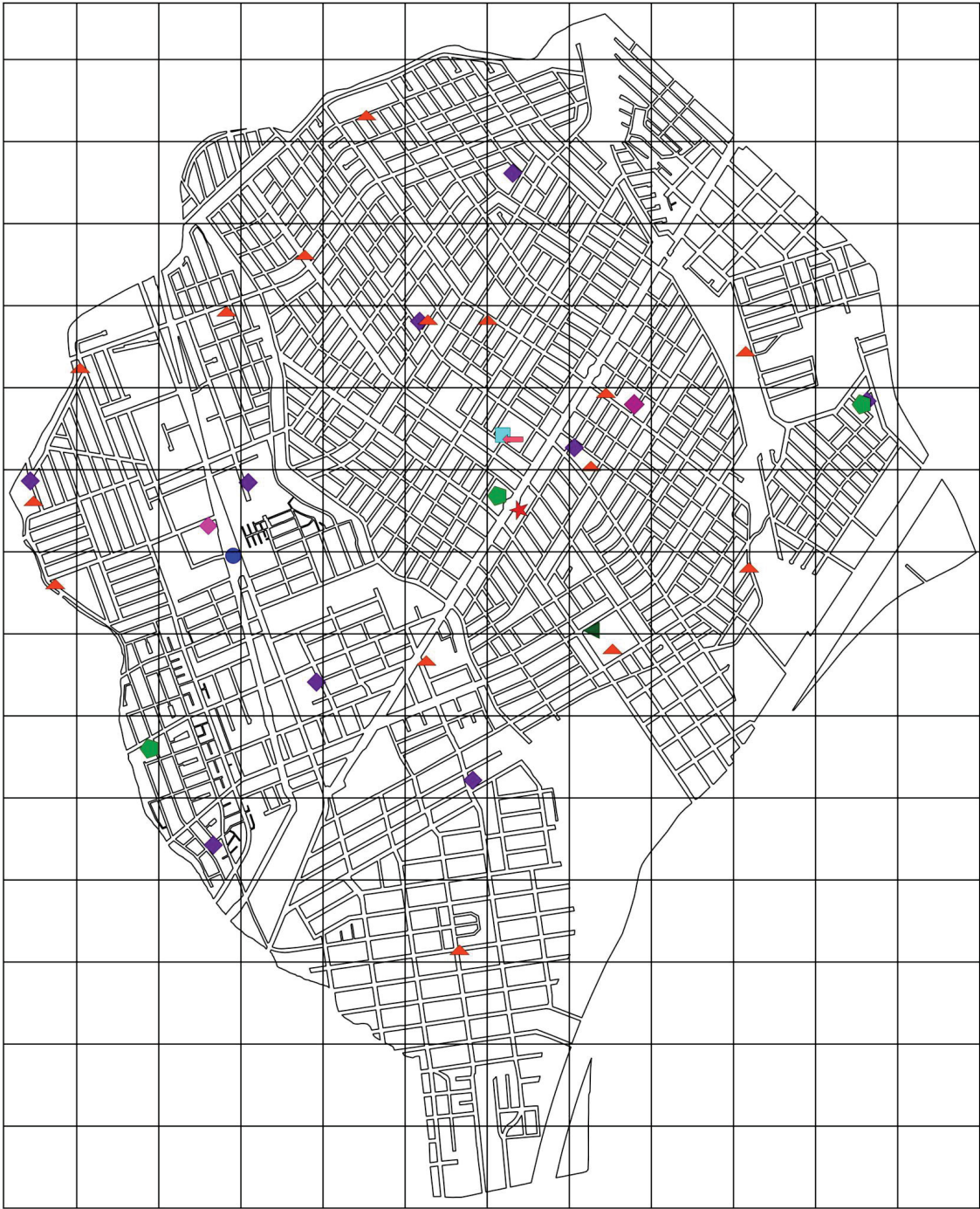
FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Se remetermos aos discursos historicamente veiculados pela administração da cidade de Curitiba, perceberemos que eles voltam-se sempre para seu sucesso no que tange a organização, distribuição e ordenação de seu território, com localidades destinadas ao lazer e a preservação de áreas verdes, todavia, como pode-se observar, a região do Sítio Cercado, por ser resultado de um crescimento rápido, contínuo e de grande contingente populacional, acaba por não possuir tais espaços, perceptíveis pela divisão de loteamento, tamanho e largura de ruas/calçadas, perfil de construções, densidade de moradias etc.

Albuquerque (2007) informa que é possível dividir a política habitacional de Curitiba em 3 fases, sendo a primeira focada na remoção e erradicação de favelas; a segunda caracterizada por tentativas de urbanizá-las e dotá-las de equipamentos urbanos e, a última, caracterizada por programas realizados em parceria com a iniciativa privada. Assim, a construção do conjunto Parigot de Souza, e de outros que foram surgindo em seguida, tiveram por objetivo retirar as famílias que moravam de aluguel em pequenas localidades pobres pulverizadas pela cidade e que estavam provisoriamente estabelecidas, a fim de alocá-las em uma região ainda não urbanizada. Desde aquela época, em função das organizações de moradores locais, vários equipamentos foram acessados, o que não significa que são suficientes.

O Mapa 2 que segue apresenta os equipamentos urbanos existentes no bairro:

EQUIPAMENTOS URBANOS DO BAIRRO SÍTIO CERCADO - CURITIBA



FONTE: INSTITUTO DE PESQUISA E
PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA
(IPPUC), 2018

ORGANIZAÇÃO: DANIELLE WILLEMANN
SUTIL DE OLIVEIRA, 2018

Tendo como base o Mapa 2 podemos ver que os equipamentos urbanos existentes no bairro estão relativamente bem distribuídos, possuindo postos de saúde ao longo de toda sua extensão e contando com uma Unidade de pronto atendimento (UPA) próxima ao terminal de transporte. Do mesmo modo nota-se a existência de uma Rua da Cidadania que, ainda que não esteja construída na principal rua da localidade, conta com todas as secretárias e serviços a serem prestados pelo município de Curitiba.

No que tange a esfera da cultura nota-se que o bairro não possui grandes ou reconhecidos centros para prática de dança, esporte ou outras atividades culturais, contando com um Centro para pessoas idosas e um Portal do Futuro, destinado à realização de atividades pela juventude, sem todavia ser amplamente utilizado pelos sujeitos em questão. Pode-se notar também uma quantidade significativa de “Academias ao Ar Livre”, amplamente difundidas nos bairros curitibanos e que são, segundo o discurso veiculado, localidades para prática de esporte e lazer, que, nos bairros periféricos, acabariam por substituir a necessidade/reinvidicação de parques e áreas destinadas à tais práticas¹⁶.

FIGURA 10 – ACADEMIA AO AR LIVRE, PARQUE DO SEMEADOR



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

¹⁶ É preciso aqui realizar um parêntese para compreender que tais academias passam a ser incorporadas e construídas por volta do ano de 2010 e 2011. Sendo utilizadas principalmente pelas faixas etárias mais velhas, como complementação para suas caminhadas e atividades físicas, todavia, raramente nos deparamos com jovens nestas localidades, tanto que não foram sequer mencionadas durante nossas oficinas. Esta realidade leva-nos a crer que, por um lado, durante o período do dia estes jovens ou não possuem tempo ou não veem funcionalidade para ocupar aquele espaço e, por outro lado, no período noturno, não se sentem seguros para estarem nas regiões, nem sempre iluminadas ou próximas de suas casas.

Pois bem, dado o panorama a partir do qual se constitui a formação sócio territorial do Sítio Cercado, percebemos que, segundo Tonella (2010), será no percurso de 1970 e 80, que o povoamento do bairro se acentua promovendo seu crescimento de forma “desordenada”, resultando no acréscimo de loteamentos clandestinos, fato que ainda repercute em seus atuais arranjos espaciais, uma vez que inúmeras residências passam pelo processo de regularização fundiária.

Ora, a partir do momento de intensificação das relações capitalistas no campo e na cidade, o urbano passa ter maior centralidade, constituindo-se na única alternativa de vida aos expulsos do campo, fazendo-nos perceber que um grande contingente de pessoas utilizará um conjunto de estratégias para que possam ali se estabelecer, dado que todos necessitam de algum espaço para viver. Isto significa dizer que as ocupações irregulares surgem como expressões da intensificação das relações capitalistas e como resposta à opção do Estado em negar as condições mínimas de sobrevivência para muitos destes sujeitos. Assim, mesmo com programas de habitação da COHAB muitas famílias sequer tiveram condições materiais de acesso aos mesmos.

A realidade excludente apresentada para parte destas famílias as leva a realizarem ocupações de vazios urbanos ao longo da década de 1980, sendo a ocupação do Xapinhall a mais antiga e conhecida. Souza, M. V. (2017) destaca que

[...] apesar da ocupação do Xapinhall ter ocorrido em 09 de outubro de 1988, a sua articulação tem início dois anos antes em 1986. Fruto da articulação e mobilização de 16 associações de bairro, o movimento tinha como objetivo principal a resolução da falta de moradia nos bairros do Xaxim, Pinheirinho, Sítio Cercado e Alto Boqueirão. (p. 23)

Com isto percebemos que as ações desenvolvidas pelo governo municipal, em específico pela COHAB, não deram conta de atender a alta demanda por moradia estabelecida por esta população, gerando uma reação generalizada e coordenada de diferentes associações para que ocupassem uma região específica, particular e desabitada do bairro Sítio Cercado¹⁷. Assim, J. 55 anos, morador do

¹⁷ Importante notar, tal como expresso por Maricato (1996) que “[...] a tolerância pelo Estado, em relação à ocupação ilegal, pobre e predatória de áreas de proteção ambiental ou demais áreas públicas, por parte das camadas populares, está longe de significar, o que poderia ser argumentado, uma política de respeito aos carentes de moradia ou aos direitos humanos, já que a população aí se instala, sem contar com qualquer serviço público ou obras de infraestrutura urbana. Em muitos casos os problemas de drenagem, risco de vida por desmoronamentos, obstáculos à

Xapinhal desde os anos 90, informa que o trabalho foi realizado em conjunto com os movimentos e que o loteamento e a organização da vila foram construídos de forma conjunta, com a participação de todas as lideranças que ocuparam a região.

Ele informa que

“(...) era muito bem organizado, cada um tinha sua parte, cada um fazia, cada um se organizava, e até a divisão de lotes, nós definimos qual era a dimensão de lotes para cada família, que era 6,5 por 20 a maioria dos lotes, só os lotes que são de esquina, que daí a gente não tinha. A outra questão é a luta por você melhorar a comunidade, a luta, passou este processo, cada um conseguiu suas casas e tal, e nós continuamos a fazer o trabalho na associação de moradores, pra você lutar por melhorias, melhoria na condição dos trabalhadores.”

Aqui evidencia-se a possibilidade de construção política para além das amarras institucionais, o que fez com que o próprio grupo ocupante decidisse a melhor forma como seu território poderia ser distribuído e construído, pautando este acordo nos interesses coletivos de todos os que ali estavam, apontando para “poderes não estatais” que, nas palavras de Zibechi (2015), são espaços de paz e não de competição, potencialmente anticapitalista, à medida que pautam-se por princípios comunitários e não remuneráveis.

Após a estruturação destas duas frentes de luta por moradia no bairro, nos finais dos anos 70 e ao longo dos anos 80, percebe-se que as experiências serão reproduzidas – em outras mobilizações¹⁸ –, provocando o adensamento massivo do bairro Sítio Cercado. Em contrapartida, num sentido geral do planejamento urbano da cidade, entramos, segundo Albuquerque (2007) na segunda fase da política de habitação pensada e focada na instalação de equipamentos públicos e urbanos para as áreas favelizadas e regiões periféricas.

Com isto, percebemos que as lutas se transformam e se adaptam à crescente demanda dos movimentos sociais de bairro que se organizam nas periferias curitibanas e que, ao conquistarem moradia, passam a lutar por condições adequadas para que possam habitar de forma digna no bairro. Por meio destas reivindicações, a COHAB passa a atuar na urbanização das localidades ocupadas,

instalação de rede de água e esgotos, torna inviável ou extremamente cara, a urbanização futura.” (p. 34)

¹⁸ Tonella (2010) dirá que “[...] ocupações posteriores ocorreram próximas à ocupação do Xapinhal: Jardim Natal, em dezembro de 1990, envolvendo 540 famílias; Jardim Cristo Rei, em 25 de novembro de 1990, envolvendo um número aproximado de 490 famílias. Em 23 de agosto de 1991, ocorreu a ocupação da Vila Osternak por cerca de 400 famílias” (p. 246)

coordenando suas ações no sentido de 1) legalizar e regularizar os lotes ocupados de forma irregular, a partir da venda parcelada através do programa da COHAB; 2) complementar a infra-estrutura preexistente nas localidades e 3) realocar famílias que se encontravam em áreas de risco.

Neste sentido, destaca-se que

[...] os movimentos surgiram porque catalisaram, de forma singular, experiências e carências cujo resultado final foi o conflito seguido da negociação. As ocupações provocaram impacto no traçado urbano curitibano e forçaram mudanças de atitudes por parte das autoridades no trato com a população organizada. (TONELLA, 2010, p. 247)

Ao se organizarem enquanto sujeitos que se colocaram em movimento e atuarem direta e incisivamente na organização dos seus arranjos espaciais, estes sujeitos passam a ser vistos com outros olhos pelos agentes do Estado. Acabam, pela sua capacidade de organização “virando o jogo” e passam a atuar de forma a pressionar estes poderes a atenderem suas demandas por condições dignas de vida. Zibechi (2015) afirma que as lutas dos movimentos e das sociedades em movimento podem ser consideradas “tremores” que afetam toda a sociedade do entorno, sejam estes dominados ou dominantes, isto porque “[...] nada permanece em seu lugar, tudo se move, se adapta para a nova situação.” (p. 145)

Logo, é por meio das lutas por moradia e dignidade que os moradores da periferia curitibana do Sítio Cercado irão constituindo suas vivências, num primeiro momento focando suas forças no direito de estar na cidade por meio da conquista da moradia. Em seguida, passam a lutar por dignidade que se expressa no acesso a serviços de saúde, segurança, arruamento, saneamento básico, iluminação, transporte público e, prioritariamente, escolas. Verifica-se assim que a juventude com a qual trabalhamos possuem vínculos (sejam estes superficiais/afastados ou profundos) com aqueles grupos e movimentos sociais que se organizaram na luta por direitos à moradia e por bens e serviços, sendo necessário que a escola e o ensino da geografia reconheçam e considerem tais experiências e aproximações em seus processo de ensino aprendizagem.

Em outras palavras, a mesma foi nascida e criada na e pela luta. Podemos ainda afirmar que os serviços e equipamentos urbanos apresentados no Mapa 2 são expressões da luta de cada coletivo de moradores ao longo da existência do bairro, bem como as instituições educacionais dos mais variados níveis de ensino, desde

as creches, passando pelas escolas de séries iniciais e finais do fundamental e do ensino médio.

Spósito (1993), ao tratar da luta e da conquista do acesso à escola pelas camadas periféricas da população, explicita que

[...] o objetivo da atividade educativa envolve temas como a produção, disseminação e apropriação do conhecimento que, em larga medida, transcendem o âmbito em torno do qual está limitada a questão dos denominados equipamentos de consumo coletivo. Em decorrência, a reivindicação educacional incide sobre um nível de articulação de projetos sociais que, certamente, não estão presentes em outros bens de consumo coletivo. (p. 132)

Por meio do trabalho da autora, verificamos que a luta popular pelo acesso e construção de escolas encontra-se inserida numa esfera que transcende o equipamento em si, e abarca questões ligadas à emancipação e projetos de futuro melhor para filhos e netos. Logo, o acesso à educação para as classes populares vai para além da obtenção de conhecimentos técnicos ou científicos, mas se baliza pela possibilidade de ampliação da chance de obtenção de empregos e postos de trabalho melhores na sociedade.

A autora ainda afirma que os protagonistas das lutas na cidade pelo direito à educação serão aqueles a quem foi negado o direito de viver no campo, passando obrigatoriamente estes a lutarem pelo seu lugar social na cidade. Sendo estes desterritorializados, percebem que não possuem condições plenas de ali viver, e buscam na educação formalizada adquirir possibilidades para que possam construir raízes neste novo local e ter um futuro menos excludente. Assim, sua reterritorialização se faz por meio de lutas e mobilizações.

Esta necessidade aparece como central para a maioria das comunidades populares que se formam nas periferias a partir da década de 70, e também esteve presente na formação sócio territorial do bairro Sítio Cercado, principalmente quando consideramos que a maior parte dos ocupantes e desterritorializados que se estabeleceram no bairro possuíam família constituída, em geral com filhos em idade escolar.

Neste ponto, é importante evidenciar a centralidade da presença feminina na dinâmica destas lutas. Ainda que não tenhamos nos debruçado para analisá-las a fundo, em nossas pesquisas – bibliográficas e de campo – a presença da mulher, e mais especificamente da mãe, aparece como prioritária no que tange às discussões

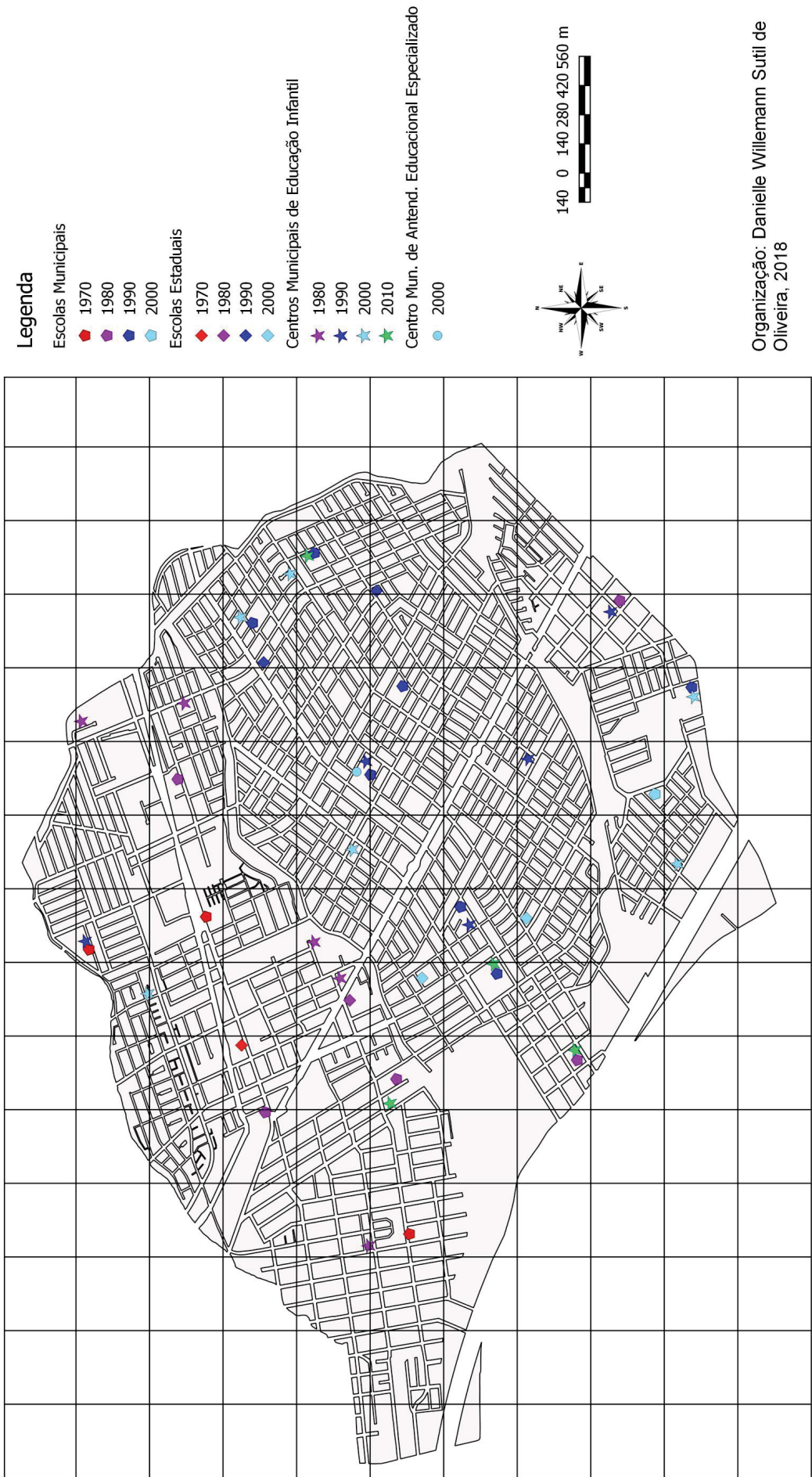
de como as relações cotidianas em bairros de periferia se estabelecem. Sendo então a figura da mulher que se destaca quando focamos a luta para manutenção e melhora da vida cotidiana na comunidade – por meio de acesso a hospitais, escolas e linhas de transporte. A questão do cuidado, muito ligada ao fazer feminino, foi fundamental para a melhoria da vida das pessoas.

Zibechi (2015) evidencia que “[...] nesse momento, os verdadeiros protagonistas do mundo popular já não eram os sindicatos nem as organizações camponesas, mas as mulheres-mães mobilizadas em seus bairros para assegurar a vida cotidiana.” (p. 72). Eis a categoria cotidiano evidenciada por Lefebvre (1991) e Heller (1985) como fundamental para a compreensão das lutas de resistência desde os grupos populares.

Marília Pontes Spósito, ao longo de seu livro *A ilusão fecunda* por vezes destaca o papel da mulher e das associações de mães na luta pelo acesso à escola e à educação na década de 1970 em São Paulo. O entendimento dos autores nos permite inferir que as dinâmicas territoriais cotidianas passam pelo feminino e por suas formas de lutas ligadas ao bem viver – que se configuram a partir da conciliação da vida privada com a dimensão pública, articuladas de forma orgânica e indissociáveis.

Dessa maneira, após as moradias do Sítio Cercado estarem conquistadas, inicia-se uma nova empreitada no que tange à luta e conquista dos aparelhos públicos do Estado, dentre eles, as instituições escolares. O Mapa 3, que segue, apresenta suas territorialidades e a época de fundação de tais instituições.

ANO DE CRIAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS E ESTADUAIS DO BAIRRO SÍTIO CERCADO



Organização: Danielle Willemann Sutil de Oliveira, 2018

Como podemos observar pelo Mapa 3 a primeira escola da região data da década de 1970, sendo esta de âmbito municipal, sendo seguida por outras 3 instituições fundadas, segundo levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação, Núcleo Regional de Educação e secretárias das Escolas do bairro, nos anos de 1978 e 1979, incluindo a primeira escola de nível estadual do Bairro, localizada na Rua Izaac Ferreira da Cruz. Tais criações correspondem ao período em que o bairro passa a receber mais moradores que reivindicam novas habitações populares. Como podemos diagnosticar neste período, teremos a existência de 3 escolas municipais, duas localizadas próxima ao conjunto habitacional Parigot de Souza e uma – a primeira do local – próxima às áreas que eram minimamente ocupadas anteriormente ao período de implementação destes conjuntos, além de 1 escola estadual, responsável pelos anos finais do ensino fundamental.

Já na década de 1980 teremos a criação de onze instituições de ensino, contando com a segunda escola de nível estadual, cinco centros de educação infantil e cinco escolas municipais, que seguem o fluxo do adensamento do bairro Sítio Cercado e localizando-se próximas às ocupações e conjuntos habitacionais que irão surgir no período – tal como Coqueiros e Salgueiro. Além disto, cria-se o colégio Benedito João Cordeiro, segunda escola estadual do período, localizado numa região pouco adensada na época, segundo relatos colhidos no cotidiano escolar, que veio a abarcar cursos profissionalizantes, entre eles o magistério, hoje formação de docentes, até hoje importante para a região, a figura 11 mostra a fachada do referido colégio.

FIGURA 11 – COLÉGIO ESTADUAL BENEDICTO JOÃO CORDEIRO (FACHADA ATUAL)



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

No período de 1990, com o estabelecimento e consolidação da ocupação do Xapinhal, acompanhadas por outras ocupações urbanas – entre elas a da Vila Osternack -, teremos a implementação de catorze instituições de educação, contando com duas estaduais e as outras de âmbito municipal (cinco Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e sete escolas municipais), atendendo a alta demanda por CMEIs – o que permite-nos compreender que a maioria das crianças da região, na época, eram da fase inicial de escolarização, sendo ainda necessário destacar que a Escola Municipal Bairro Novo do CAIC G. L. B. Sobrinho é a única da região que atende o ensino fundamental completo (anos iniciais e finais).

Será nos anos 2000, que teremos a criação de duas escolas estaduais (Flávio Ferreira da Luz e Guido Arzua) frutos de novas reivindicações das associações de mães e moradores para que as crianças, antes atendidas pelo município, pudessem continuar seus estudos de nível médio no bairro. Além disto, percebemos que o adensamento do bairro permanece ocorrendo, ampliando a necessidade de que novos CMEIs e escolas municipais sejam criados para atender as famílias ali instaladas – associa-se este último adensamento massivo de moradores à efetivação e ocupação do conjunto habitacional Bairro Novo A, B e C, que atendeu mais de 11 mil famílias na região, o que significa uma média de 44 mil pessoas.

É interessante notar que, ao observarmos o período e distribuição das instituições criadas no bairro, a instalação de novas instituições de educação infantil, municipal e estadual encontram-se fortemente conectadas com as direções de expansão estabelecida na localidade. Deste modo, num primeiro momento, década de 70 e 80, vemos a centralidade das instituições no que se refere a rua Izaac Ferreira da Cruz nas regiões do Xapinhall e Parigot de Souza, já num segundo período, entre 90 e 2000, o estabelecimento de instituições de ensino abarcam as regiões do Bairro Novo e do Osternack, expandindo-se à medida em que novas áreas são ocupadas e delimitadas.

Como se pode notar, a luta pela instalação de equipamentos educacionais permanece presente ao longo de todos os anos de formação e constituição do bairro Sítio Cercado pois, como já destacado, o acesso à educação formal representa um importante passo para o acesso a outro modo de vida na cidade. É importante notar que, tal como expresso por Spósito (1993) os movimentos por educação dos bairros periféricos não se configuram em torno de uma demanda única, pois se reformulam e ressurgem à medida que vão atingindo seus objetivos iniciais e também porque a bolha de demanda vai acompanhando o crescimento das crianças e jovens.

Deste modo, se em 1970 lutavam pela construção de creches e escolas municipais, ao conquistá-las batalharam para a criação de escolas estaduais e de nível profissionalizante, transformadas posteriormente em escolas de nível médio. A demanda pela expansão da rede de escolas municipais das séries iniciais também é realizada para atender o crescente número de crianças. Além disto, com a criação das Associações de pais e mestres (APMs) e o fortalecimento das associações de bairro, questões sobre segurança, alimentação e qualidade de ensino passam a ser discutidas e cobradas dentro da escola e na esfera da administração municipal e estadual.

Ora, estando as demandas e lutas educacionais pautadas e presentes nos discursos dos moradores desde as origens do bairro, nos parece certo que os jovens que ali residem hoje ainda tenham em seu imaginário a compreensão de que a escola é uma instituição importante e sua defesa é essencial se quiserem que as próximas gerações possam se formar integralmente e ter um futuro melhor. Isto significa dizer que a importância do espaço escolar para esta juventude encontra-se numa esfera que ultrapassa seu espaço familiar de socialização e a sua geração.

Trata-se de um entendimento coletivo das classes que vivem do trabalho, ou seja, dos moradores do bairro que historicamente lutaram pela conquista de um bem comum há 30 anos atrás.

Assim, verificamos, como dissemos anteriormente, a necessidade de buscarmos no passado elementos para compreender o presente, uma vez que, se pautássemos nossas análises apenas na atualidade, não compreenderíamos a complexidade que esta centralidade da escola estabelece na vida dos jovens com os quais trabalhamos. Não basta dizer que a escola é importante ou que ela supre parte do déficit gerado pelo Estado em não disponibilizar equipamentos para lazer e convivência deste grupo. É preciso ir além e ver como as relações cotidianas são materializadas entre estes jovens e o espaço escolar e, neste contexto, é fundamental evidenciar o significado que estes estabelecimentos adquirem para a comunidade, para as famílias e para estes indivíduos. Acreditamos que através e dentro deste contexto que poderemos compreender os eventos ligados às escolas do bairro, sobretudo as ocupações que ocorreram no decorrer do mês de outubro e novembro do ano letivo de 2016¹⁹.

Ao considerarmos a construção geracional do Bairro Sítio Cercado observamos que em seu interior se estabelecem lógicas de cooperação e solidariedade – pouco difundidas ou encontradas nos grandes centros urbanos. Esta percepção modifica inclusive as relações dos moradores com o comércio local, baseado em relações informais e de confiança, fazendo com que, segundo Zibechi (2015), se estabeleça uma economia paralela, com base nas propriedades familiares e/ou coletivas, no qual, por vezes, predominam os valores de uso, que permitem tecer vínculos horizontais entre os sujeitos.

Logo, a permanência do uso de bloquinhos ou cadernetas de compras nos mercadinhos de esquina, a preferência por pequenos estabelecimentos de comércio expressa a permanência da confiança entre comprador e comerciante. Mostra ainda que, a despeito dos grandes locais de consumo, antigas relações de comércio fundadas na confiança e solidariedade se fazem presentes, baseadas em preceitos que superam os propostos e difundidos pelo capitalismo, e que firmam um campo fértil para pensarmos uma sociedade outra, pelo fato de que estas periferias

¹⁹ Algumas ocupações duraram mais tempo que outras, não sendo possível uma determinação exata de quantidade de dias ou intervalo dos mesmos.

[...] vêm formando um mundo próprio, que percorreu um longo caminho: da apropriação da terra e do espaço à criação de territórios; da criação de novas subjetividades à constituição de sujeitos políticos novos e diferentes em relação à velha classe operária industrial sindicalizada; do desemprego à criação de novos ofícios que dão passagem às economias contestatórias. (ZIBECHI, 2015, p. 91)

Se o bairro então conforma, ao longo de sua construção contínua e diária, pistas de um urbano baseado em noções de cooperação, confiança e solidariedade, e, de certo modo, contra hegemônicas, podemos compreender que os territórios formados por esta juventude se baseiam também nestas percepções, fazendo com que, ainda que poucos, os espaços ocupados adquiram laços de profunda conexão destes sujeitos entre si mesmos e com o lugar arduamente constituído.

Deste modo, neste item buscamos discutir, primeiramente, como ocorreu a construção e estruturação dos territórios, identidades e territorialidades de um grupo de jovens moradores do bairro Sítio Cercado. Tal registro propiciou a compreensão dos processos de luta inerentes à formação sócio territorial do referido bairro, elementos fundamentais para a constituição dos valores e entendimentos de mundo expressos pelos sujeitos e famílias que ali se instalaram e que, ainda hoje, influenciam a realidade hoje encontrada pela juventude.

Através deste registro pudemos constatar a centralidade das instituições escolares para este grupo e suas famílias que, tal como Spósito (1991) observou, constituem-se em ilusões fecundas que ampliam e fortalecem projetos e sonhos de um futuro melhor para os trabalhadores da periferia. Nas linhas que seguiremos abordaremos mais detidamente as relações entre juventude, territórios e territorialidades do bairro Sítio Cercado.

1.2 JUVENTUDE, TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DO BAIRRO SÍTIO CERCADO

Concebendo que o ser humano, portanto, o jovem, age e reage, produz e se reproduz em um espaço, uma parte fundante de sua estruturação enquanto sujeito se dá em sua relação com o entorno. É preciso, de antemão, reconhecer o papel da construção e reconstrução de territórios e territorialidades, conectadas à dimensão do lugar e do cotidiano.

Num primeiro plano, cabe destacar que

[...] a territorialidade efetiva-se em distintas escalas espaciais e varia no tempo através das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades, entre outras relações sociais realizadas entre seus sujeitos e entre estes com seu lugar de vida. (SAQUET, 2015, p. 83)

Pois bem, com isto vemos que a formação da territorialidade varia de acordo com as identidades que, em contrapartida, relacionam-se intrinsecamente com a localidade na qual elas se constroem. Esta consideração faz com que defendamos que o espaço e suas modificações/estruturações se constituem enquanto expressões e influenciam a formação da juventude, uma vez que as relações sociais presentes nos diferentes territórios estão ancoradas na construção da identidade de cada um destes sujeitos.

Destarte, Souza, M. L. (2013) defende que o conceito de território passa pelas relações de poder²⁰, indicando que a política, antes de qualquer outro aspecto, é o que lhe definirá. Todavia, não se pode ou deve ignorar a relevância da cultura – do simbolismo, das teias de significados, das identidades – e dos processos de produção e circulação de bens na construção do mesmo. As manifestações da cultura e da economia influenciam nas relações de poder, por isso também são fundantes para compreender a formação dos territórios.

Esta complexidade se deve ao fato de a política e suas manifestações através do poder, não ocorrerem apenas no âmbito institucional ou em espaços governamentais. Pelo contrário, Ribeiro (2014) explica que a política é algo mais, encontrada em lugares inesperados, seja nas casas, praças, quando os mais velhos protestam, nas escolas primárias, nos hospícios, hospitais etc. A política está em todas as esferas da vida humana. Sendo assim, percebemos que as disputas por poder se dão tanto em âmbito global/institucional – através de eleições, disputas partidárias, negociações entre grandes empresas – quanto na esfera local – pela ocupação das praças, reivindicação de novas escolas, fechamento de ruas, realização de compras em comércio local etc.

²⁰ Para Ribeiro (2014) o poder remete ao ato de comandar, de decidir como é o presente e sobretudo como será o futuro, ou seja, refere-se à capacidade de decidir a vida como ela vai acontecer agora e depois, sendo então basicamente o controle das relações sociais. Estando aí o motivo pelo qual ele se expressa no território, visto que não se pode exercer poder em abstrato.

Cabe frisar que este cenário não se apresenta de forma dicotômica – de um lado o global e de outro o local – mas se emaranham e interdeterminam num mesmo espaço, gerando assim interações e influências entre si. Agora, sendo no local a ocorrência das maiores interações entre sujeitos, e assumindo que estas são centrais para nossa análise, entendemos que a construção de territórios se realiza na esfera cotidiana, que permite compreender as nuances e pequenas disputas de poder existentes – veladas ou abertas – nos lugares.

Ora,

[...] a própria construção do “território” irá adquirir feições diversas de acordo com a espacialidade à qual aparecer prioritariamente vinculada, em suas múltiplas dimensões (neste entrecruzamento entre o vivido, o percebido, o concebido e o absoluto, o relativo e o relacional). (HAESBAERT, 2015, p. 100)

De acordo com o autor, a dimensão territorial se conecta diretamente com os sujeitos que a constroem (dimensão vivida, percebida e concebida), ganhando formas, cores e jeitos específicos a partir do embate e/ou interação existente entre os mesmos. Tal conexão entre agentes – presentes em diferentes escalas de atuação – se evidencia a partir da existência, segundo Saquet (2015), de múltiplos arranjos sociais e territoriais, que irão desde o indivíduo, passarão pela família e organizações de bairro, até as grandes organizações políticas e empresariais. É por isto também que as disputas pelo território irão se estruturar por meio de lutas por significação desde diversos lugares sociais, em uma dimensão que ultrapassa a noção institucional do território do Estado e da governança.

Pois bem, cabe aqui expor que o espaço²¹, porque disputado por diferentes classes sociais, não se apresenta como uma “folha em branco” para ser preenchida, e a disputa em torno deste é evidenciada pelas lutas de dotação de sentidos (significados), estruturas presentes no mesmo e acessos ou interdições dos diferentes grupos a ele. Ribeiro (2014) alerta que não podemos adentrar nenhum espaço físico pensando que este estará completamente aberto às nossas demandas.

²¹ Espaço e território, para Medeiros (2015), são indissociáveis, à medida em que o primeiro se faz necessário para marcar a existência do segundo e o segundo será condição para que o primeiro se humanize.

No mesmo caminho, Souza, M. L. (2013) diz que

[...] Os fatores que estimulam essas demarcações (econômicos, estratégico militares, etc.); a maneira como se chega a elas (argumentação, negociação, intimidação, imposição pela força) e o modo como elas são implementadas (menos ou mais excludentes; menos ou mais solidárias); tudo isso pode variar tremendamente. Assim como não há um único tipo de poder, tampouco há um único tipo de território. (p. 33)

Portanto, existe neste caminho uma infinidade de possibilidades de construção de territórios, todas dotadas de complexas relações de poder, na qual sujeitos – hegemônicos e marginalizados – disputam sentidos, espaços, significados e concepções, tornando o espaço da cidade ou do campo um eterno “jogo de conquista” e de disputa. Somado a isto, o autor expressa que o território, enquanto projeção espacial de relações de poder, será no fundo uma relação social diretamente espacializada.

Por isto não faria sentido falarmos em construção de territórios, sem antes demarcarmos a importância dos sujeitos e de seus grupos nestes processos, visto que serão eles os que desdobrarão e irão espacializar suas relações sociais, fazendo com que uma porção de terra ganhe novo significado e passe a ser disputada por diferentes agentes.

É preciso ainda delimitar que a análise acerca do território, principalmente na atual configuração social, não pode ser reduzida a relações de poder existentes em nosso contexto, ou seja, é preciso avançar na complexidade das dinâmicas estabelecidas, considerando trajetórias, costumes, simbologias etc. Haesbaert e Mondardo (2010) dirão que o espaço e, dentro dele, o território, não podem ser vistos enquanto entidades fechadas, pelo contrário, devem ser consideradas de maneira aberta, enquanto possibilidade de encontros, desencontros, confrontos, baseados a partir do trânsito de distintos sujeitos nestes diferentes locais.

O que queremos defender com isto é que as dimensões geográficas, assim como as escalas, não são categorias estanques, imutáveis ou facilmente delimitáveis, tornando o processo de organizá-las um trabalho particular de opção, por meio da qual focalizamos ou enfatizamos determinados aspectos da vida cotidiana, que nos parecem pertinentes neste trabalho. Nossas vidas cotidianas então, nesta perspectiva, seriam atravessadas por uma questão multidimensional,

na qual, segundo Saquet (2015), estabelecemos relações econômicas, políticas e culturais, diariamente, minuto a minuto, entre nós e com a natureza exterior. Tal realidade pode ser traduzida “[...] pelas diferenças, identidades e desigualdades, ou seja, pelas territorialidades cotidianas e todos os processos espaço-temporais e territoriais inerentes a nossa vida na sociedade e na natureza.” (p. 81)

Sendo este o cerne da construção das relações diárias existentes nas comunidades, poderíamos assumir que o território passa a ser entendido em uma perspectiva complexa de tensões, dado que as pessoas vivem em uma teia de contradições, conflitos, harmonias, hierarquias, e que tais relações são estruturais e estruturantes da vida cotidiana no contexto das sociedades capitalistas. Para tanto, precisamos “[...] pensar estruturas, processos, funções que tenderão a homogeneização dos fluxos, ou seja, tanto em sua modalidade horizontal, como na vertical.” (CAMPOS, 2014, p. 58)

Aqui a inter-relação entre verticalidades e horizontalidades²², que emergem em nosso dia-a-dia, se tornam essenciais, uma vez que estas irão ditar grande parte dos fluxos ali existentes, fazendo emergir uma outra dimensão fundante para compreendermos o espaço que esta juventude ocupa: o lugar. Aliás, segundo o próprio Campos (2014) mesmo que o território, enquanto totalidade, tenha seu acontecer solidário por meio dos sujeitos que o constroem, será o lugar que conduzirá a vida, formando e sendo formado pelas pessoas que ali se encontram.

Assim, o lugar remete a

[...] sua dimensão cultural, simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas. (SOUZA, M. L., 2013, p. 115)

Veremos que o lugar se conecta diretamente com as construções de territorialidades realizadas pelos sujeitos em questão. A partir do momento que os jovens que participaram de nossa pesquisa afirmam considerar seu bairro um lugar que vai para além da moradia ou da sobrevivência, e passam a criar leituras e

²² Campos (2014) argumenta que tanto horizontalidade como verticalidade não são autônomas e necessitam de relações com outras dimensões espaciais e temporais para que possam ser compreendidas. Ou seja, elas representariam os fluxos dos fenômenos sociais alocados no espaço geográfico, sendo a primeira referente aos lugares, dotadas de uma prática local em continuidades territoriais, e a segunda remeteria a uma formação por pontos distantes uns dos outros, consolidados por lógicas que independem do lugar e se estabelecem, em geral, pelos princípios hegemônicos.

sentimentos para identificar e/ou categorizar seu entorno, eles estão gerando lugares, que são dotados de significados particulares e que, em conjunto, geram sentidos múltiplos para o mesmo espaço – muitas vezes comuns, dado que pertencem a uma mesma geração, classe social, coabitam em um mesmo bairro, possuem amizade e relações sociais entre si, dentre outros elementos que fortalecem suas identidades.

Ao longo das entrevistas que realizamos, percebemos que a relação dos sujeitos com o lugar, como com o mercadinho da esquina, a rua em que ralou o joelho andando de bicicleta, a praça que antes frequentavam, o caminho para a escola, entre outros pontos específicos do bairro²³, evidencia uma relação espacial ou geográfica que vai para além de uma reprodução automática dos lugares²⁴.

Haesbaert e Mondardo (2010) dirão que a territorialidade, parte fundamental na construção de territórios, é também construída, funcional e simbolicamente, pela combinação de um conjunto de lugares e/ou outros territórios, visto que cada vez mais é possível transitar, sair, acessar e ingressar entre espaços que possuem relações de poder e símbolos. Deste modo, toda vez que defendem seu bairro de estranhos²⁵, ou lugares que frequentam como praças e escolas, quando reivindicam a construção ou não retirada de algum equipamento público, estes jovens e seus familiares estão defendendo uma forma de vida em seus territórios vividos, visto que estes elementos são e foram centrais na construção de suas próprias identidades²⁶. É neste contexto que se verifica que identidades são constituídas e constituem lugares em uma relação dialética.

Aqui é preciso problematizar que a periferia, compreendida como um espaço outro no imaginário daqueles que não a habitam, irá ganhar contornos e formas diferenciadas neste processo, trazendo novos elementos para formação da

²³ Percebemos ao longo do trabalho, que a relação com os espaços sempre aparece de forma tímida, dentro de outras análises, posta de forma a não evidenciar as falas dos sujeitos sobre os lugares, o que torna explícito que sua relação com o lugar/espço se encontra tão consolidada e naturalizada que não lhes gera necessidade de ser evidenciada ou destacada, para os mesmos trata-se de algo corriqueiro.

²⁴ Vê-se que esta reprodução automática e falta de conexão com os lugares surge a partir do momento em que não nos identificamos com eles, fazendo com que passemos pelos mesmos pontos sem que prestemos atenção ou guardemos grandes lembranças deste.

²⁵ Geralmente quando se relaciona este lugar com a violência ou pobreza.

²⁶ Segundo Dayrell e Gomes (2009) “[...] a identidade é uma construção que cada um de nós vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros, a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais, e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo”. (p. 10)

identidade destes sujeitos – fato que logo destacaremos. Baptista (2003) pontua que a cidade vive historicamente um processo de crescimento urbano contínuo e desigual, que se dá de forma diferenciada, o que configura uma cidade de centros e periferias, sobre os quais os referenciais sociais e culturais se distinguem e, em geral, não irão convergir, dado os inúmeros grupos e classes sociais que a habitam e que disputam os territórios no urbano, bem como seus significados.

Campos (2014) expressa que os recortes espaciais de lugar e território²⁷, com seus fluxos de horizontalidade e verticalidade precisam ser compreendidos dentro do movimento do tempo, que demarcará a simultaneidade e sucessão com os fluxos, movimentados pela ação dos sujeitos. Sendo a cidade uma construção contínua e excludente, que acaba por formar as áreas periferizadas nas sociedades capitalistas, compreendemos a necessidade de se pensar seus territórios e suas identidades amparados na noção de cotidiano, uma vez que “[...] nem a diferença sociocultural, nem os territórios que a hospedam são dados de realidade, mas construções cotidianas. Longe de serem essências, trata-se de criações e recriações permanentes.” (ZIBECHI, 2015, p. 99).

Lembremos que o cotidiano não representa apenas o agora e o presente, mas remete ao conjunto de signos, significados e construções que foram e são constituídos e permanecem nos lugares, a título de exemplo, podemos citar as aspirações, convicções e planos da juventude do Sítio Cercado em relação a seu futuro. Logo, o cotidiano abarca passado, o presente e o futuro, todos conectados aos aspectos da materialidade dos lugares e à totalidade de sujeitos que ali vivem.

Heller (1985) expressa que a vida cotidiana se refere a vida de todo ser humano, ou seja, todos a vivem, qualquer que seja seu posto de trabalho intelectual ou físico, visto que “[...] ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (p. 17), sendo necessário complementar que, do mesmo modo, não existe possibilidade de um sujeito viver somente na cotidianidade²⁸, embora esta o absorva. Neste sentido,

²⁷ O autor ainda complementa expondo que “[...] a existência do território é garantida pela presença permanente de lugares, visto que território enquanto totalidade só pode existir pela preexistência de sua forma mais simples: o lugar.” (CAMPOS, 2014, p. 58)

²⁸ Ribeiro (2014) reforça que o entendimento da palavra cotidianidade, no sentido de dia-a-dia/banalização do cotidiano, é compreendida por Lefebvre como sendo a filosofia do homem comum, que não pode todavia bastar por ela mesma, ou seja, a diferença entre a reprodução do diário mecanicamente e a potência apresentada por estas vivências encontra-se na possibilidade de reflexão acerca dos atos efetivados, objetivo central da geografia ensinada nas escolas.

poderíamos dizer que a dimensão do cotidiano remete ao conjunto de ações e tramas nos quais estamos imiscuídos, seja num âmbito individual ou na relação com outros sujeitos.

Do mesmo modo, Lefebvre (1991) complementa que será nesta esfera da vida que se cumprirá o ajustamento de significantes e significados, considerando-se que é nela em que vivemos. Então precisamos atribuir, na medida do possível, significados aos significantes que constituem nossa cotidianidade, chegando assim à relevância dos *signos* que se constituem em processos educativos que ocorrem nas mais variadas instituições. Pois bem, poderíamos então afirmar que as relações e ações que se desdobram no cotidiano constroem as percepções e as compreensões criadas acerca da sociedade em que os grupos sociais vivem.

Em outras palavras, a vivência ao longo dos dias nos lugares constitui nossas experiências, percepções e concepções de mundo e, neste processo, vamos compreendendo quem somos nós e quem são os outros (os diferentes e/ou semelhantes), como, onde e por que vivemos de um determinado modo nos lugares, como se dão nossas relações nestes e com os outros sujeitos que neles vivem, a lógica que ordena a produção dos arranjos espaciais, entre outros. Eis a geografia cotidiana pouco ou quase nada trabalhada nas escolas.

Assim, a dimensão do cotidiano é essencial para compreendermos a construção e consolidação dos territórios existentes nas localidades, em especial aqueles de bairros periféricos, nos quais as relações pessoais cotidianas são centrais na dinâmica dos grupos sociais que ali residem. Isto nos faz inferir sobre a importância e necessidade de o ensino de geografia, principalmente nestas localidades, considerar e, inclusive, basear seus preceitos nas construções e territórios cotidianos que permeiam o espaço geográfico, aqui exemplificadas nas trajetórias de luta e consolidação dos sujeitos no bairro, o que possibilitaria aproximar os conceitos da ciência geográfica da realidade dos educandos que ali se encontram.

Ora, isto se reforça quando percebemos que tais cotidianidades são marcadas pelas trajetórias sociais e territórios próprios dos sujeitos que, segundo Modesto (2014), supõem ação dos mesmos no mundo. Logo, as realizações e idealizações efetivadas pelos indivíduos em seu dia-a-dia influenciam a formatação do espaço do cotidiano, que está diretamente ligado às mudanças dos territórios e, em consequência, às suas identidades. É nesta perspectiva que compreendermos

as relações intrínsecas da juventude do Sítio Cercado com seus territórios e territorialidades. No item que segue apresentamos esta juventude.

1.3 QUEM É ESTA JUVENTUDE ANUNCIADA?

“(...) A gente ser jovem é acreditar que a gente pode sim ser melhor, é que as pessoas têm a cabeça muito fechada e a gente não, a gente tá sempre disposto a aprender.” (Bi., 18 anos)

“(...) O jovem, daí já começa a pensar em trabalho, estuda, ajuda a mãe, as responsabilidades, os encargos, não seriam bem responsabilidades...” (B., 18 anos)

“(...) Cara, ser jovem, pra mim, é uma baita responsabilidade, saber que muita coisa tá não só nas minhas mãos, mas nas mãos de muitas outras pessoas que tá na mesma faixa etária que eu to. E talvez por ser jovem tenha uma mente muito mais libertária do que a galera de vinte anos atrás. Então, pra mim ser jovem é uma questão muito complicada, é você ter consciência de que você tem que fazer alguma coisa pra tentar mudar esta realidade que nós temos.” (W., 21 anos)

Quando falamos a palavra “Juventude” diversos entendimentos podem surgir em nossa cabeça, pois apesar de representar uma palavra usual e comum em nosso vocabulário, seu sentido ganha significados diversificados dependendo das leituras e vivências de quem fala/escreve e de quem escuta/lê. Assim, antes de adentrarmos nas vertentes e teorias acerca do que este conceito significa no campo científico – nos posicionando também neste processo – é preciso assumir que, para nós e para nosso trabalho, o reconhecimento dos sujeitos enquanto indivíduos que possuem direitos no tempo presente é tão importante quanto a própria conceituação formal do tema, uma vez que estes “[...] são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, reagem e pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela.” (CARRANO e DAYRELL, 2003, p. 28).

Tomando por base então que o jovem é, antes e acima de tudo, um ser humano como todos os outros de distintas faixas etárias, Dayrell (2003) expressa que o tempo da juventude se localiza no aqui e agora, imersos que estão no presente, ou seja, é necessário romper com a ideia de seu eterno “vir a ser”, como se o jovem fosse um projeto de futuro. Temos que compreender os jovens como seres dotados de passado, presente e futuro neste momento, inseridos no contexto geográfico e histórico do mundo em que vivem. Assim, pensar o tempo juvenil no

presente, não significa reduzir seus entendimentos ao imediatismo ou à falta de perspectivas futuras, ao contrário, apenas serve para salientar que os mesmos estão em constante construção, bem como todos os indivíduos existentes em nossa sociedade, possuindo convicções e entendimentos sobre o mundo e vivendo o dia-a-dia sem que para isto se esqueçam de suas pretensões ou sonhos posteriores.

Atualmente observamos inúmeros embates entre correntes e concepções que buscam construir uma definição e caracterização sobre o que é um jovem²⁹. Neste contexto existem correntes que buscam respostas únicas e homogêneas para tal problemática, acabando por ignorar as trajetórias de vida de cada sujeito, na busca de uma categorização generalista, ora pela sua faixa etária, ora pela sua classe socioeconômica, excluindo deste processo algumas especificidades e características individuais que se materializam nos distintos territórios onde habitam.

Do mesmo modo, Dayrell e Gomes (2009), expressam que na concepção da sociedade atual, no que se refere a produção de políticas públicas e no entendimento corriqueiro, a juventude é categorizada sob duas principais perspectivas: por um lado é vista como problema, ganhando sua visibilidade pela dimensão da rebeldia, da impulsividade, do tráfico e consumo de drogas, da violência etc., enquanto por outro, é concebida em uma visão romântica, na qual se associa esta fase a um tempo de liberdade, de prazer, de época de experimentar coisas novas e de errar. Assim como na configuração das correntes geracionais e classistas, o problema destas categorias encontra-se na generalização total dos sujeitos jovens, atribuindo-lhes um conjunto de características específicas apenas por encontrarem-se dentro de uma faixa etária de vida.

Podemos observar que, apesar das diferenças apresentadas por estas concepções uma questão encontra-se no cerne de todas elas: a ideia de incompletude do ser jovem, ou seja, ao estar ancorado numa fase de “crescimento”³⁰

²⁹ No que tange às principais teorias e correntes na qual o termo juventude se desdobra podemos destacar, nas palavras de Amaral (2011): A corrente geracional que tem como ponto de partida a compreensão da juventude como fase de vida, enfatizando aqui um aspecto unitário, que torna a mesma uma categoria etária e assume esta variável como mais influente que as culturais ou socioeconômicas. E a corrente classista, que considera a reprodução social enquanto fundamental para entendermos a juventude, sendo críticos à ideia de “fase de vida”, assumindo neste processo que a transição dos jovens para a vida adulta se pauta por desigualdade sociais, relacionadas sobretudo às suas condições de classe.

³⁰ Em nossa sociedade o “ápice” do crescimento encontra-se na condição adulta, sendo representada por uma parábola, que inicia quando nascemos, cresce de forma ascendente até chegarmos ao ser adulto que passa a um movimento descendente no processo de envelhecimento.

o jovem não estaria pronto ou completo, devendo a sociedade ensinar-lhe um conjunto de noções e aprendizados para que possa adquirir conhecimentos e tornar-se adulto ou “alguém na vida”. Nascimento e Coimbra (2005) defendem que o controle sobre a juventude não se dá apenas em relação ao o que se é e o que se fez, mas principalmente sobre o que se poderá vir a ser e o que poderá vir a fazer.

Buscando fugir dos problemas gerados por estas concepções generalizantes e visando compreender os sujeitos jovens enquanto seres que já são no tempo e espaço presente, pensamos que a questão da autodeterminação seja fundamental, pois somente um jovem pode plenamente dizer porque ele se reconhece enquanto tal. Por isso, as entrevistas e os espaços de diálogos que realizamos ao longo da pesquisa se mostraram essenciais para ampliar a compreensão das diferentes formas como estes sujeitos vivem e constroem sua visão acerca de quem são, qual o seu lugar no mundo e seus territórios.

É neste sentido que, terminado os encontros, solicitamos aos mesmos que se apresentassem, pois a autodeterminação nos pareceu fundamental para a percepção de suas diferenças. Nas linhas que seguem transcrevemos as autoapresentações dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa e suas compreensões acerca deles mesmos e das ações que executaram nas ocupações, aqui entendidas como expressão de seu engajamento com a escola.

E. 17 anos, educanda

Muito prazer, eu sou a E., uma aluna que depois de muito tempo aprendeu que na escola não se aprende apenas matemática, português ou geografia, aprendemos a viver, quer dizer, a sobreviver. Tenho 17 anos, muita pouca idade para alguém que quer ocupar uma escola, ou até mesmo ter certeza de algo, uma opinião. Porque nós jovens nunca somos levados a sério pela “sociedade”? Que tipo de sociedade, essa “sociedade” quer criar se não aceitam que somos capazes de pensar?! Sou uma adolescente, de certa forma muito crítica, tenho opinião formada, com sonhos, projetos, me identifico com o que acredito, e luto por isto. Desta forma, acredito que somos capazes de muito mais, mais do que dizem, depois de ter enfrentado 15 dias dentro de uma escola com situações precárias e, mesmo assim, vi um grupo de alunos juntos, unidos, somando força e se ajudando. Podem dizer o que for, só conhece quem passou, e eu admito, eu sinto muito orgulho de ter sido alguém que fez a diferença.

L., 19 anos, educanda

Atualmente só estudo e treino, minha rotina é da casa para escola e da casa para treino, não sou muito de sair, sou uma pessoa bem caseira. Sou filha única aqui na Terra e no céu tenho dois irmãos gêmeos que se foram a pouco tempo, no momento moro somente com minha mãe e meu pai. Uma coisa que eu amo fazer é treinar Muay Thai e meu maior sonho é ainda me tornar uma atleta profissional no mundo da luta. E meus planos para o futuro é concluir o 3º médio e, a seguir, arrumar um emprego e fazer cursos, faculdade para ter uma vida mais tranquila.

G., 20 anos, educanda

Meu nome é G. e tenho 20 anos, sou estudante de química, atendente de telemarketing e moro no Sítio Cercado. Meu maior sonho é estar fazendo o mais correto para ajudar meus próximos. No dia 11 de outubro de 2016, aconteceu a ocupação do meu colégio, Hasdrubal Bellegard. Uma ocupação planejada, porém, um pouco precipitada. No dia em que ocupamos, houve um ato contra a PEC 55³¹ e várias vezes como eu era integrante do Grêmio Estudantil do meu colégio fui chamada para ver o que estava ocorrendo, uma das pessoas dos colégios do ato, tentou entrar no meu colégio e o diretor solicitou a suspensão das aulas por causa disso. Como era por tempo indeterminado, decidimos ocupar. Nós organizamos com todas as coisas, tínhamos a colaboração do diretor de forma velada, de boa parte dos professores e demais funcionários. A ocupação foi tranquila, ocorreu tentativas de invasão uma delas com um dos garotos armados no telhado e também do Movimento Brasil Livre. Nesses casos, solicitamos ajuda de outro colégio haviam mais pessoas (Colégio Estadual Etelvina Cordeiro Ribas), às vezes ficávamos na mão e tínhamos que chamar os professores para nos ajudar. Não recebemos nenhuma reintegração de posse e a ocupação foi decidida de forma democrática com todos os estudantes, como para ocuparmos foi pedido e quando eles decidiram que não devíamos mais atendemos o pedido³². Fechamos uma ata com toda a direção, secretários, pedagogos e professores, informando a decisão. “A luta não

³¹ A Proposta de Emenda Constitucional 55 prevê uma alteração na forma de calcular e aprovar todos os gastos do Governo Federal pelos próximos 20 anos, limitando os recursos destinados a todas as áreas, entre elas os da educação.

³² Neste ponto a jovem evidencia que as decisões para ocupar e para desocupar seguiram passos democráticos, todos pensados e discutidos em conjunto com os demais estudantes.

acabou!!! A decisão de desocupar é porque entendemos que nossos objetivos foram atingidos. - Chamar a atenção da comunidade de que é preciso ficarmos atentos às leis que garantem e tiram os direitos de todos! - Discutir e tentar a retirada da MP 746 – Reforma no Ensino Médio público, pois esta beneficiará a elite brasileira! - Debater a PEC 241- atual PEC 55³³ que se encontra no senado que retira direitos e congela investimentos em saúde e educação por 20 anos! Esclarecemos que a ocupação do Colégio Hasdrubal Bellegard ocorreu de forma pacífica, organizada e com apoio de grande parte da Comunidade Escolar, decidida em reuniões e assembléias. E esta ocupação se fez necessária para que nós estudantes fossemos ouvidos, pois até as ocupações ocorrerem os governantes (estadual e federal) sequer consultaram os alunos, professores, funcionários e pais, que são os que vivenciam e lutam todos os dias para que tenhamos um futuro e por consequência uma nação mais justa para todos! Resolvemos pelo retorno às aulas por entender que também não podemos prejudicar o fechamento do ano letivo de todos os alunos! Nos retiramos como ocupação de cabeça erguida! Agradecendo todo o apoio principalmente dos professores, funcionários, estudantes, pais e comunidade! Deram a força que se fez presente na ocupação! Continuaremos nossa luta! Conscientizando a comunidade através de reuniões, panfletagem, assembléias etc.”

Q., 17 anos, educanda

Bom, meu nome é Q, eu tenho 17 anos, gosto muito de ver filmes, ler, gosto de ler muito romance, sou uma pessoa muito pro-ativa, eu sou ligada no 220 assim digamos, gosto muito de esportes, sou atleta, moro no Sítio Cercado desde bebê, e, gosto muito de ir em praça, jogar vôlei, futebol, todo tipo de esporte. Eu sou uma pessoa muito carinhosa, muito atenciosa, eu sou muito persistente. Atualmente eu moro com meus pais, pretendo ter o meu cantinho o mais rápido possível, eu sou muito independente, odeio depender dos outros, eu trabalho como auxiliar administrativa na empresa Rimaster no setor financeiro. Tenho um ensino médio completo, lutei em 2016 com muitos outros colégios aqui no estado do Paraná na ocupação, contra a reforma do ensino médio, contra a PEC, pretendo fazer faculdade de psicologia ou de educação física, e sou uma pessoa muito muito muito

³³ Cabe referenciar que a mudança de número da PEC refere-se ao local pela qual a mesma tramita, assim enquanto estava na Câmara dos Deputados foi 241, após a chegada ao senado passou a ser a de número 55.

ansiosa, quero as coisas para ontem, sou um pouco teimosa, acho que é isto, ah e sou um pouquinho preguiçosa para estudar, acho que é isto profe.

B., 18 anos, educando

Atualmente tenho 18 anos, sou nascido e criado no Paraná, mais especificamente na cidade de Curitiba, e um período da minha vida também vivi na Fazenda Rio Grande, região metropolitana da capital paranaense. Toda vida fui aluno de escola pública e graças a Deus sempre fui privilegiado em estudar em uma das melhores instituições da região tanto no ensino municipal quanto no ensino estadual, menos no período em que estudei em Fazenda Rio Grande. Admirador desde pequeno das forças armadas e forças auxiliares adquiri o sonho de ser oficial bombeiro militar, atualmente cursando o curso de guarda vida civil, para trabalhar de forma voluntária, e vivenciar um pouco do meu sonho de salvar e ajudar vidas. Negro, estatura atlética, de cabelo ruim como muitos falam, e de área periférica, sempre morador da zona sul, muitas vezes discriminado, mas sem dar muita importância pois ser igual e vencer é fácil, difícil mesmo é ser diferente e se destacar!

Bi., 18 anos, educanda

Bom, meu nome é Bi, tenho 18 anos, no momento eu faço estágio de professora, futuramente serei psicopedagoga, talvez venha desse amor a profissão que resolvi ser muito mais humanidade. E hoje fazem 2 anos que sou secundarista.

W. 21 anos, educando

Atualmente estudante de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná. Então, a relação minha antes das ocupações do colégio, sempre foi algo muito conturbado, porque eu nunca entendi o sistema de ensino como ele é hoje, como um sistema capaz de gerar pessoas que pensam, e pessoas que vão fazer além do que apertar somente parafuso e botão o resto da vida. Eu sempre entendi que este sistema de ensino que nós vivemos é um sistema muito limitado que ensina a gente apenas a fazer o básico do básico assim, que é mão de obra barata, respeitar todo mundo, ficar sentadinho e só falar quanto te pedem, tá ligado? Ai eu sempre tive este problema sempre fui uma pessoa bem revoltada quanto isto, algumas reprovações já aconteceram por conta de eu não ter esta vontade de ir para o

colégio, por conta disto que eu pensava, e aí as pessoas nunca conseguiram me explicar o porque era necessário, e aí eu meio que fui indo fui indo até chegar num ponto que eu realmente vi que eu precisava passar por isto pra fazer alguma coisa diferente.

K., 18 anos, educanda

A ocupação foi muito importante na minha vida muito mesmo, porque mudou completamente meu ponto de vista sobre a escola, e acredito que mudou não só a minha, mais as pessoas puderam enxergar que ali não tem apenas alunos que vão porque são obrigados, mais tem também gente que está ali porque quer estar porque quer aprender, e mesmo com pouca idade sabemos nossos direitos e queremos sim lutar por eles.

As apresentações transcritas pelos próprios sujeitos indicam que é preciso pensar a juventude para além dos aspectos estatísticos, avançando na construção de uma concepção sobre a mesma baseada também na própria narrativa dos sujeitos³⁴ – a partir da qual nosso estudo se constituiu. Isso porque ao expressarem suas opiniões e formularem suas histórias, falarem sobre suas geografias, ordenam e reconstroem lembranças e características, dando-nos acesso e pistas sobre quem são no contexto da realidade da periferia do Sítio Cercado em Curitiba/PR. É o que as autoapresentações nos indicaram.

A defesa de que cada sujeito é único e possui determinadas trajetórias que marcaram sua existência e sua formação pode, num primeiro momento, parecer um impedimento para que se crie ou pense em grupos ou categorias para tentar compreendê-los. Bem, é evidente que cada pessoa, mesmo que a partir de experiências comuns, se apropria dos ensinamentos, dificuldades e facilidades de forma diferenciada, até porque nossa formação e ação no mundo se dá de forma única, e é aqui que se encontra a beleza de sermos quem somos. Em outras palavras, Charlot apud Dayrell (2003) expressa que o sujeito é um ser singular, que possui uma história e interpreta o mundo dando sentido a ele desde a posição que ocupa nele, bem como nas relações com os outros, o que sugere que este é um

³⁴ Cabe destacar que não existiram regras ou modelos a serem seguidos para esta apresentação, surgindo relatos diversos, que apresentam diferentes facetas dos jovens que contribuíram para a realização do trabalho.

sujeito ativo, que age no, com e sobre o mundo, e que “[...] nesta ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (p. 43).

Contudo, ainda que exista toda uma dimensão da singularidade dentro desta construção, não podemos negar a dimensão social na qual estão inseridos, parte essencial da sua construção enquanto sujeitos históricos, sociais e geográficos. Verificamos esta dimensão no relato dos nossos colaboradores no que se refere à experiência comum das ocupações efetivadas no ano de 2016. Com isto queremos dizer que é impossível os sujeitos formarem-se apenas por eles mesmos, pois convivem com seus semelhantes, com adultos e compartilham experiências, convicções, crescimentos e trajetórias, e é aqui que se torna possível ponderar possibilidades de pensar em termos de categorias e grupos para compreender os sujeitos jovens. Dayrell (2003) dirá que

[...] Quando cada um desses jovens nasceu, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica [e geográfica³⁵] cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Assim, o gênero, a raça, o fato de terem como pais trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade dentre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um. (p. 43)

O encontro com semelhantes e suas construções em comum então se dá por estas trajetórias parecidas, de sujeitos que nasceram e cresceram sob as mesmas condições materiais de vida, passaram por dificuldades, possuem potencialidades assemelhadas e construíram seus espaços de existência e histórias a partir desta materialidade³⁶. O autor citado continua expondo que, a partir das relações e processos, estes sujeitos constituem sistemas de sentidos, construindo uma visão de quem são, do mundo e quem são os outros, constituindo-se nesta dimensão de grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar os lugares, construir territórios, territorialidades e interpretar as relações e contradições.

³⁵ Grifo nosso.

³⁶ Kerbauy (2005) expressa que embora a juventude seja considerada, em geral, como totalidade a partir de sua faixa etária, é preciso tomá-la como um conjunto social diversificado, no qual diferentes traços e perfis de juventude surgem, relacionados ao pertencimento de classe social, à situação econômica, ao interesses e oportunidades ocupacionais e educacionais específicos. Acrescentando-se também aqui as geografias e trajetórias de vida próprias.

É possível ver a existência de uma complexa dimensionalidade na qual o conceito de juventude encontra-se inserido, sendo possível defender que não se trata de uma juventude, mas, variadas juventudes que se instituem, segundo Abramovay e Castro (2015), por um conjunto diversificado de elementos com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade, sendo por definição uma construção social, produto de uma determinada sociedade, relacionada com as formas de visualizar os jovens, os momentos históricos etc.

Ora, segundo Barbiani (2007), os “S” encabeçam uma lista de regularidades identificadas para pensarmos a juventude hoje, haja vista que a mesma se encontra ancorada sob múltiplas determinações e expressões, o que obriga todos a pensarem “no plural”. Do mesmo modo,

[...] Não existe uma concepção social única que caracterize e delimite o grupo geracional no qual os jovens estão inseridos, visto que se trata de uma categoria em permanente construção social e histórica. Assim, cabe falar em diferentes juventudes, que possuem a construção da identidade como questão central, mas que se destacam no imaginário social a partir de múltiplas referências da sociedade. (SOUZA, C. e PAIVA, 2012, p. 354)

Com isto, percebemos que cada grupo de sujeitos irá assumir, reconhecer e vivenciar este período de uma forma diferenciada, partindo do acúmulo de trajetórias ligadas às suas famílias, às características da localidade em que vivem, seu gênero, orientação sexual, etnia, escolaridade, classe econômica, entre outras, que formarão inúmeras possibilidades de formação de grupos e segmentos juvenis. Podemos ainda acrescentar a esta leitura um novo elemento, apontado por Cavalcanti (2013), por meio do qual defende que, sendo a concepção do “ser jovem” correspondente ao período no qual os sujeitos deixam de ser criança mas não encontram-se no mundo adulto, estes jovens irão se reconhecer enquanto semelhantes mesmo que possuam as já citadas especificidades e diferenças.

Assim, Novaes (2007) defende que em cada tempo e lugar serão muitas as juventudes existentes e, dentre elas, estão aquelas que irão aderir ao estabelecido e outras que irão criar e recriar territórios de resistência e criatividade. Logo, as diferentes juventudes irão se constituir através do espaço e do tempo, imprimindo e expressando suas características de formas distintas à medida em que se apropriam dos seus lugares de vivência no contexto dos modos de produção.

Quanto a esta dimensão temporal é relevante destacar que

[...] o modo de conceber e de viver o tempo não é um dado natural, muito menos metafísico, mas uma dimensão sócio cultural que vem se modificando com o suceder das gerações, de acordo com o contexto histórico [geográfico³⁷] e cultural de cada grupo social. (DAYRELL, LEÃO e REIS, 2011b, p. 1072)

Isto significa dizer que, para além das formações individuais e familiares, estes sujeitos encontram-se inseridos em contextos sociais diferenciados, no qual a percepção de tempo e de progressão se dão de maneira distinta, fazendo com que a formação da identidade juvenil passe pelas concepções e construções existentes em seu meio. Groppo apud Simões (2015), conclui então que a juventude remete a uma representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a eles atribuídos, ao mesmo tempo que se apresenta enquanto situação vivida em comum para certos indivíduos.

Esta categorização do ser jovem torna possível compreender que, a depender do espaço e do tempo no qual este sujeito encontra-se imerso, sua vivência e concepções acerca de “quem é” serão diferenciadas, estabelecendo uma grande conjunção de grupos jovens que representam seus locais e temporalidades próprios, que se somam aos demais elementos existentes ali. Neste sentido, Maia (2010) coloca que, ao falarmos sobre os modos de viver e “ser jovem” estamos adentrando o território das subjetividades, ou seja, compreendemos a forma como diferentes sujeitos expressam suas maneiras próprias de vida, a partir de seu contexto social, espacial, histórico e cultural.

Apesar disto, veremos que dentro de nosso contexto social alguns setores insistirão em compreender o jovem de maneira homogeneizadora, com características generalistas e comportamentos iguais, relegando-os a locais de incoerência, impulsividade, agressividade ou apatia, na qual nenhuma ação se mostra como adequada – mesmo que o sujeito se esforce para tal.

Logo, sendo estes jovens seres dotados de existência no presente, que reivindicam – ainda que de forma subjetiva – o direito a ser quem são, e tendo a sociedade assumido e sedimentado pressupostos sobre tais juventudes,

³⁷ Grifo nosso.

observaremos os inúmeros embates cotidianos no qual estes sujeitos se envolvem, para expressar suas identidades e opiniões. Em outras palavras, tais sujeitos muitas vezes irão sofrer pressões por não se adequarem ao modelo hegemônico da sociedade³⁸, ou por não cumprirem expectativas geradas, sendo necessário retomar esta lógica para evidenciar a dimensão conflituosa na qual ela se estabelece, protagonizado na tentativa de transpor tal interpretação.

Quando parte da sociedade trata o jovem somente como um “adulto que está por vir” e uma “a criança que foi no passado”, negamos à juventude seu lugar na sociedade³⁹, fazendo com que, inúmeras vezes, se evidencie o que o jovem não é, esquecendo-se do que o mesmo é. G., 20 anos, relata que, em geral, o mundo adulto com o qual possui contato tem a seguinte postura quando se trata de ouvir suas opiniões: “Porque eles olham pra gente com uma visão errada, tipo: ah como é que você vai falar alguma coisa, você tem pouca idade. Você não sabe o que estava falando”.

Na mesma linha de raciocínio Q., 17 anos, diz que

“(...) A gente não sabe muito da vida, isto é obvio porque a gente é jovem, a gente tem muito pra aprender ainda. Mas com certeza a gente tem bagagem também, até hoje no mundo que a gente vive. Não quer dizer que a gente não sabe de nada, eu acho muito errado esta visão que eles têm da gente eles não param para escutar nada do que a gente tem pra falar, dos argumentos que a gente tem. Eles não tem argumento, daí eles como nossos pais falam a cala a boca, você não sabe de nada... Eu sei!”

Assim, vê-se que dependendo da esfera na qual estes jovens se inserem, os mesmos serão colocados/entendidos como alguém que não possui opinião formada e que, quando a tem, é usualmente colocada em descrédito, devido a inconsistência de seus argumentos, uma vez que ainda não “viveram o suficiente para realizar afirmativas”. Este posicionamento acaba por apagar inúmeras vivências e potencialidades voltadas para mudanças, fato que se reforça quando lembramos

³⁸ Quando falamos sobre o modelo hegemônico da sociedade nos referimos, neste texto, a um conjunto de princípios e características tidos como o modelo a ser adotado socialmente, ou seja, quem é o sujeito bem aceito e protagonista da sociedade num plano geral (branco, masculino, heterossexual, adulto). Mayorga (2006) defende que as relações entre adultos e não adultos é marcada fortemente pela dimensão do poder, justificando, em determinados contextos, movimentos de dominação e exploração, uma vez que “[...] o adolescente é, em nossa sociedade, o *não adulto*, aquele que não goza ainda de determinadas qualidades e habilidades e, portanto, privilégios: racionalidade, centramento, maturidade, capacidade, maturação sexual.” (p. 15).

³⁹ Lopes, J. T. (2012) dirá que o processo de focar obsessivamente o futuro no tempo presente é uma forma de usá-lo para colonizar o presente, fazendo com que os jovens percam sua própria vida.

que outro setor da sociedade (entre eles pesquisadores, professores e movimentos sociais) têm depreendido tempo e esforços para compreender o jovem a partir de suas próprias vivências e perspectivas, uma vez que esta possibilidade tras novas visões sobre problemáticas, sejam estas novas ou já debatidas.

A postura apresentada nos trechos de entrevistas pode ser explicadas sob a luz do predomínio da visão adultocentrada de sociedade, na qual entende-se o mundo sob a visão adulta, ignorando no processo todas aquelas outras presentes no meio. Segundo Simões (2015), deixa-se de explicitar a voz advinda dos próprios sujeitos jovens, o que explicaria o fato de tais formulações/conceitos não levarem em consideração os elementos que marcam a construção de sua identidade, a forma como constroem suas representações nos contextos geográficos em que estão inseridos e a maneira como vivem e pensam seu presente e futuro.

Em linhas gerais poderíamos afirmar que, neste contexto, a juventude se encontraria em um “limbo” – colocada lá pelos agentes administrativos, família, mídia, escola, entre outros – buscando ali alternativas para expressar suas opiniões. Cabe notar que, mesmo a sociedade tendo cunhado este conceito para normatizar um determinado grupo presente em seu meio, os próprios jovens, segundo Criveralo (2016), irão reinventá-la e subvertê-la, utilizando-se das contradições existentes na própria sociedade moderna para desconstruir a universalidade anteriormente imposta.

Com isto queremos expor que as tentativas de romper com as visões generalizadas, pautadas no romantismo ou na fatalidade, partirão por um lado dos próprios sujeitos que vivenciam tal condição e por outro lado de setores progressistas da sociedade que percebem a complexidade e infinitas dimensionalidades existentes no universo juvenil. Logo, constatamos que uma parte importante deste processo será a produção das culturas juvenis, uma vez que segundo Amaral (2011) elas irão se produzir a partir de relações sociais estabelecidas entre estes, gerando redes de significações próprias, tidas como estilos, e tendo por matriz os diferentes pertencimentos ligados a esta condição.

Percebe-se aqui que os jovens irão, através de suas vivências e grupos de afinidade, construir e materializar o que seria a juventude, sendo capaz de escapar à lógica hegemônica e se mostrar, dentro deste panorama, como resistência, ao reforçar suas singularidades, negando as padronizações. Logicamente não podemos esquecer que a possibilidade do ser jovem – tal como concebido – depende de

outros fatores sociais, tornando-se algo mais “natural” ou comum para determinados segmentos do que outros.

[...] As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do marco institucional (das instituições) e do gênero. Há mais possibilidades de se ser “juvenil” quando se é rico e homem. Mas, mesmo entre os pobres, é possível viver essa condição, através do acesso a outras modalidades, que não ao juvenil mais mediatizado, nas suas relações com o bairro, com a família, com as instituições locais, com os avós, filhos etc. (BARBIANI, 2007, p. 145)

Fica evidente que quanto mais o indivíduo se estabelece fora dos padrões hegemônicos, maior será sua dificuldade em viver o que é majoritariamente instituído como juventude, daí a importância de romper-se com os modelos pré-estabelecidos e redefiní-los sob a ótica específica e local dos sujeitos. Este processo, quando ocorre, possui caráter subversivo à medida em que rompe com discursos e práticas historicamente constituídos e podem evidenciar caminhos de levante das minorias.

Dayrell (2003) reconhece que a juventude seria parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, que não deve ser reduzida a uma mera passagem, e adquire importância em si mesma. Ora, se assumimos que a juventude é uma condição que será vivenciada pelo jovem de acordo com os diversos fatores inerentes à sua vida⁴⁰, compreendemos que a juventude periférica se constituirá a partir de um conjunto particular de elementos inerentes a esta territorialidade, não podendo ser compreendida sob o mesmo viés daqueles que habitam os bairros mais elitizados.

Sobre isto, Simão (2015) coloca que, embora a realidade da desigualdade não se restrinja aos jovens e não se localize apenas em favelas, estes espaços devem ser reconhecidos como locais nos quais as condições em termos de acesso à direitos são restritas, gerando formas outras de vivências e apropriação dos mesmos. Esta singularidade faz com que o jovem da camada popular vivencie esta etapa da vida de forma diferente daquele expresso pelas abordagens

⁴⁰ Maia (2010), enfatiza que as distinções entre jovens, na atualidade, se dão através das diferenças postas pela posição de classe, pelo pertencimento e reconhecimento de gênero/sexo, raça/etnia e localização geográfica.

generalizadoras⁴¹. Como demonstramos nos itens anteriores, as lutas por acessos a equipamentos urbanos e outros direitos acabam por compor a cotidianidade destes sujeitos e de suas famílias.

Não podemos contudo, imaginar que por serem marginalizados, invisibilizados ou periferizados, estes jovens sejam homogêneos ou representem um grupo único. Amaral (2011) dirá que as culturas juvenis ali criadas irão se apresentar

[...] como manifestações dos modos de ser jovem na periferia, resultado dos múltiplos processos de identificação vividos pelos jovens, considerando as expressões produzidas neste cenário, suas especificidades e os significados que adquirem para eles e como os expressam em sua vida cotidiana. (p. 38)

É neste contexto que os sujeitos das camadas populares e entre eles, LGBT's, mulheres, negros e negras, irão procurar meios, brechas e momentos para evidenciar suas vozes, trazendo novas perspectivas para o que acreditava-se ser a juventude, incluindo novas cores neste processo. Bi., 18 anos, evidencia que "(...) você tem que conviver com uma realidade diferente, então tem que ser tudo mais, até mesmo pra fazer uma faculdade, você tem que pensar de várias formas pra você tentar atingir um objetivo."

Esta dimensão muitas vezes nos escapa por sermos, tal como expresso por Birman (2006), acostumados a acreditar que as idades de vida seguem determinado padrão, ordenadas por questões próprias, que apresentam consistência e substancialidade, reguladas estritamente por registros biológicos e psíquicos, que explicariam sua sequência temporal e sua duração.

Este pensamento invisibiliza as diferentes condições materiais nas quais os jovens se inserem e impedem que avancemos na compreensão de como os mesmos se apropriam do espaço. Vejamos, se comparamos um jovem negro que trabalha no contra turno escolar e reside na periferia, uma jovem mulher grávida numa comunidade de risco presa a um relacionamento abusivo e um jovem de classe média alta, morador de uma região central se preparando para prestar vestibular, quem, nestas condições, e possuindo a mesma idade, terá a maior

⁴¹ Cabe destacar que, numa perspectiva geral, este jovem é posto sob uma visão fatalista de vulnerabilidade, quando não visto preconceituosamente como suspeito, violento e marginal.

possibilidade de viver a juventude estabelecida como “normal” ou divulgada pela mídia⁴²? B. (18 anos) evidencia sua consciência sobre esta questão:

(...) Tenho uma amiga que mora no Mercês, a família dela não foi rica a vida inteira, mas ela teve um ensino de primeira, simplesmente, ela estudava em um colégio militarizado, o pai dela é oficial do corpo de bombeiro então já tem um salário que não é normal, digamos assim.(...) Pra ela tanto faz se ela vai fazer uma federal, o que ela liga da federal é quanto tempo ela vai ser formar, igual ela tava falando pra mim: ah eu não faria federal porque você vai fazer um curso de quatro anos vai ser formar em cinco. E eu falei pra ela: e eu só posso fazer federal, porque se eu tiver que pagar 700,00 conto por mês vou ter que, vou passar fome, ou eu faço federal ou pego uma bolsa 100%, mas são realidades totalmente diferente. (B., 18 anos)

A partir da fala destacada observamos que a diferença entre as condições materiais apresentadas é percebida pela juventude periférica, uma vez que os sujeitos a ela pertencentes observam – e vivenciam – maiores dificuldades para adentrarem espaços tidos como naturais para este período, tal como a Universidade ou um curso superior para a nossa sociedade atual. Mayorga (2006) propõe que desconstruir a noção única de adolescência, mascarada pela pretensão de neutralidade, faz com que encontremos a presença de uma série de diferenças que, no fundo, são constitutivas na formação de nossas identidades.

Os jovens entrevistados deixam explícito em diversos momentos que são diferentes, que seu cotidiano é composto por outras prioridades, que sua construção se deu a partir da procura de emprego desde cedo, da independência e necessidade de ganhar seu próprio dinheiro. Tais falas e posicionamentos revelam uma forma outra de se constituir juventude, fazendo com que as suas apropriações espaciais sejam outras, como nos revelam as autoapresentações dos sujeitos, transcritas no início deste item.

Se somarmos este entendimento à concepção excludente que a sociedade opera sobre os espaços periféricos e populares, compreenderemos que esta diferenciação será assimilada de forma pejorativa pela visão hegemônica, fazendo

⁴² Os exemplos juvenis mostrados nos meios midiáticos em geral, apresentam uma visão romantizada destes sujeitos, novelas como “Malhação” tem ao longo dos anos mostrado um estereótipo que não condiz com os sujeitos reais que vivenciam o mundo, descaracterizando-os do que é “ser jovem”, impondo-lhes o pensamento de que não puderam ou poderão vivenciar esta faixa de vida de forma plena ou completa. Cabe-nos questionar o seguinte: **o que é viver a juventude plenamente?** A constituição do ser jovem em comunidades populares obviamente passa por outras experiências e dificuldades que sujeitos inseridos em outras classes sociais, porém, isto faz com que não vivenciem sua juventude? Nos parece simplória e imperativa tal visão, é preciso rediscutir o que é a juventude para que entendamos que vivenciá-la de forma diferente não significa não vivê-la.

com que os gostos, atitudes e vivências destes sujeitos sejam vistos ou percebidos de forma preconceituosa, como precários e negativos. Além disto, Zluhan e Raitz (2014) reforçam que estes jovens poderão enfrentar, com mais facilidade e prematuramente, vários problemas da vida cotidiana, como a busca por emprego, o pagamento de baixos salários, a falta de moradia etc.

A criação de territorialidades próprias e específicas nas regiões em que habitam e frequentam, se dá por sua exclusão, interdição e dificuldade de locomoção para pontos específicos da cidade devido a distâncias longas, imposição de regras de vestimenta, estabelecimento dos horários de volta para casa, pela falta de transporte, de localidades de encontros e de convivência em seu bairro, pela inexistência de parques, praças ou centros comerciais, e, acima e além disto, pela potencialidade de convívio que estes poucos espaços geram.

Bi., 18 anos, quando questionada sobre o acesso à parques e aparelhos locais de lazer alega: “A passagem tá um absurdo. Tipo parques, assim? Até tem, mas a estrutura não é muito boa, porque parque bom por exemplo vai ter que ir longe, tipo Barigui.” Neste sentido, Simão (2015) irá dizer que ser jovem de origem popular em grandes centros urbanos, como Curitiba, é ter uma vivência condicionada por um tecido urbano desigual, que interdita oportunidades e possibilidades, logo, morar em favelas, bolsões de pobreza e conjuntos habitacionais significa estar distante física e culturalmente das ofertas regulares de lazer e cultura. Em síntese, significa ser interditado do acesso a tais direitos.

Os jovens de camadas populares encontram os mais diversos obstáculos, principalmente aqueles ligados às inúmeras interdições da cidade para ter acesso a aparatos de cultura, lazer, saúde e educação, fazendo com que os mesmos precisem construir alternativas para que possam produzir e reproduzir-se enquanto sujeitos de direito, além do constante processo de (re)configuração de seus territórios.

Deste modo, a juventude periférica, segundo Dayrell (2007), produz territorialidades transitórias, afirmando-se por elas dentro de uma cidade que as exclui. Ou seja, a partir da ocupação de pracinhas e/ou ruas, do planejamento de “rolês” em shoppings, da ocupação de parques localizados longe de suas residências, dos encontros em casas de amigos e da utilização dos espaços escolares para outros fins, os jovens das camadas populares vão criando novas formas de organizar, viver e de pensar o espaço. Entendemos que, neste processo,

os mesmos constituem formas de resistência para que possam vivenciar sua juventude.

Esta ocupação e vivência não ocorre de forma pacífica, como já expressamos anteriormente, pois ser jovem da periferia, é ser suspeito, é possuir o estigma da pobreza e da violência, fazendo com que a construção das identidades desta juventude seja marcada por olhares tortos, abordagens abusivas e restrições de entrada. Novaes (2007), reforça esta afirmativa ao evidenciar que, no senso comum e na mídia hegemônica, o tema da violência está bastante relacionado à juventude, principalmente aos negros, pobres e homens. Isso porque as estatísticas indicam que estes são os que mais são assassinados, gerando nestes sujeitos o “medo de morrer” prematuramente e de forma violenta⁴³.

Ora, a relação entre periferia e violência sempre esteve nas manchetes centrais da mídia de grande e baixa circulação⁴⁴. A ideia de que as pessoas que ali estão migrarão para o crime representa a opinião de uma parte majoritária da população que, por vezes, não vivencia esta realidade. Por exemplo, Q., 17 anos, relata que em seu trabalho piadas sobre ela morar no Sítio Cercado e o ato de tirarem os celulares de perto dela já ocorreram, expressando o imaginário social que atrela a imagem do bairro à criminalidade, roubos, furtos, entre outros.

Todos jovens entrevistados alegam já terem passado por situações de “piadas” sobre a localidade em que residem, evidenciando a dimensão de um preconceito pela origem geográfica que, segundo Albuquerque Júnior (2012),

[...] É justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rustico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior. (p. 11)

⁴³ De acordo com o Atlas da violência de 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 20 março 2018.

⁴⁴ Realizando uma pesquisa rápida em ferramentas de busca da internet com as palavras “notícias sítio cercado”, facilmente iremos nos deparar com manchetes sobre assassinatos, troca de tiros e tráfico. Esta realidade não é atual, e faz parte do imaginário sobre o bairro desde sua formação, mas consideramos importante destacar aqui uma matéria, datada do ano de 2008 intitulada “onde é arriscado viver em Curitiba”: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/onde-e-arriscado-viver-em-curitiba-b4tozb2btiyh3xn7s1a4vwbwu>> que, fortalece ainda mais os preconceitos contra os que moram nas áreas periferizadas da cidade.

Ou seja, a partir da construção do imaginário de uma favela – no caso o Sítio Cercado – como sendo violento, *lôcus* da marginalidade, pressupõem-se equivocadamente que todos os sujeitos que ali residem possuam as mesmas características e que irão atuar no espaço da mesma forma. Ainda que tais episódios se apresentem como “brincadeiras inocentes”, há que se considerar o papel que estas repetidas posturas, frases e jargões imprimem sobre a mentalidade geral da população, uma vez que estes sujeitos serão os mais observados quando estiverem em festas, parques ou espaços tidos como “civilizados”⁴⁵. Assim, de certa forma, tais brincadeiras expressam o preconceito social contra lugares habitados por parcelas empobrecidas da população.

Com isto, para além das distâncias físicas apresentadas, temos o distanciamento simbolicamente constituído, que restringe ainda mais as possibilidades de locais de vivência para esta juventude, fazendo com que estes jovens se sintam como verdadeiros estrangeiros ou não dignos de estarem em localidades pensadas, teoricamente, para seu usufruto.

É preciso aqui enfatizar que não negamos a dimensão da violência nem a ampla possibilidade de uma parte destes jovens optarem pela ilegalidade e/ou marginalidade como possibilidade de vida. Todavia, precisamos questionar criticamente as esferas que existem para além desta realidade e que são essenciais na construção identitária destes jovens e destas comunidades.

B., 18 anos, reforça que ir para outro caminho, diante das dificuldades de encontrar emprego e acessar a universidade, se torna talvez a opção mais “fácil” e rentável, muitos inclusive a vêem com um certo deslumbre, o que explica a motivação para que diversos jovens sejam impelidos para o mundo do crime, uma vez que preferem o retorno rápido trazido por tais atividades do que o subemprego e a exploração exacerbada de sua mão de obra.

Porém, para a grande porcentagem de jovens, ainda que a criminalidade se apresente como possibilidade tentadora, o caminho escolhido encontra-se no sub

⁴⁵ Casos de discriminação e de barramento de jovens periféricos na cidade de Curitiba não são poucos, mas para que não fiquemos destacando todas as situações polêmicas e/ou pontuais que ocorrem no cotidiano da vida destes jovens, é fundamental evidenciar o caso de impedimento de entrada dos mesmos em shoppings – ou quando permitida sua entrada, ocorre a fiscalização ostensiva por parte de seguranças – que se dá pela seleção de suas vestimentas e estilo de andar e falar, indicando uma discriminação por sua forma de se apresentar e estar no espaço.

emprego, em geral mal remunerado e pouco demandado⁴⁶, que se constitui como parte do cotidiano jovem, para que estes possam obter renda e auxiliar em casa – além de ganharem dinheiro para sair, fazer compras etc.

Desta forma, o trabalho remunerado ganha destaque na vida deste indivíduo, ainda que esta centralidade se dê pelo dinheiro gerado neste processo e não pelas funções e tarefas realizadas no período em que se encontram no serviço. Em outras palavras, ao precisarem ocupar postos de trabalho pouco qualificados, de menor aprendiz ou informais, as tarefas exercidas são consideradas mecânicas, fazendo com que estes jovens destaquem a importância do trabalhar para o sustento, para auxiliar os pais, para garantir sua independência⁴⁷. B., 18 anos, reforça que trabalhar, quando se está na periferia, relaciona-se com uma necessidade real:

“(...) Quando você tá na periferia, você tem uma vivência diferente, você acaba vendo que você não tem que trabalhar só porque você é jovem, e sim porque você precisa trabalhar, porque se você quer alguma coisa, se você quer alcançar alguma coisa, se você quiser ajudar sua mãe com alguma coisa, você precisa trabalhar.”

Há que se pontuar ainda que a necessidade do trabalho, para além dos benefícios gerados, se apresenta como impeditivo ou obstáculo no que tange a dedicação dos jovens para os estudos, principalmente no período voltado para a entrada na Universidade através do vestibular. Neste sentido, vemos que a maioria dos jovens da periferia não possuem noção ou informações necessárias acerca dos processos seletivos para o acesso a cursos superiores, bem como não são incentivados e instruídos para que continuem os estudos após o ensino médio⁴⁸.

⁴⁶ B., 18 anos, expõe em um dos relatos que por ser menor de idade e com o serviço obrigatório militar “travando” as possibilidades de emprego formal, o mesmo precisou optar pela informalidade, entregando panfletos na rua, andando por bairros o dia todo, para ganhar em média R\$ 40,00 reais por dia. Em outro momento de entrevista, ele complementa rapidamente quando perguntado sobre “o que o trabalho representa para você?” – Dinheiro.

⁴⁷ Diferente de outras esferas sociais, na qual estágios e trabalhos são entendidos “apenas” como ganho de experiência, tentativas de encontrar caminhos profissionais, a criação de responsabilidade para a vida adulta ou, simplesmente, para ocupar o tempo ocioso gerado.

⁴⁸ Esta percepção foi gerada a partir de inúmeras conversas com professores do bairro Sítio Cercado, principalmente os que atuam com os terceiros anos do ensino médio, bem como a partir de percepções pessoais em sala de aula, cabendo destaque que a aparente “falta de vontade” relaciona-se mais à falta de incentivo e informações, do que a preguiça propriamente dita e defendida por determinados segmentos.

Dentre nossos entrevistados, a entrada na Universidade apresenta-se como possibilidade – ainda que distante – de um futuro diferente. Seus perfis e suas atividades juvenis possibilitam que os mesmos tenham acesso a informações sobre como os vestibulares ocorrem, além de conviverem com pessoas que adentraram estes muros e que residem em seus bairros e viveram as mesmas problemáticas. Esta percepção e a convivência com exemplos, torna palpável – materializa – a possibilidade de ter em mente um curso superior em suas vidas, apresentando-se como o futuro a ser seguido para que consigam atingir suas metas, da mesma forma que expressam tristeza por seus colegas não apresentarem as mesmas vontades e anseios que os seus.

“(...) Sabe uma coisa que fico bem triste, é saber que eu tô no terceiro ano e vou ver no máximo cinco pessoas na faculdade e o resto trabalhando de caixa no supermercado. Eu quero estar na faculdade, nem que eu tenha que vender meu rim, é sério, agora uma faculdade não vai fazer diferença, mas a gente tem todas as oportunidades! Eu fico triste de ver uma galera que não tá nem aí pra nada, e qualquer trabalhinho tá bom.” (E., 17 anos)

Verifica-se que estes jovens possuem planos que se estendem para além do ensino médio – fato que contrasta com a mentalidade da maioria de seus colegas de classe⁴⁹. Além dos motivos acima destacados, percebemos a partir dos relatos da maioria dos sujeitos a importância da relação intrafamiliar que, muitas vezes os motiva a permanecerem na escola e estudarem “para um futuro melhor”. Sobre isto, Q., 17 anos, destaca:

“(...) eu penso em ter uma vida boa, penso em realmente concluir minha faculdade, qual foi a pergunta mesmo? Eu acho que um pouco de influência talvez dos pais, de uma vida, sei lá, avós, que não tiveram... A maioria não concluiu, a maioria tem o que? Até a quarta série? Sei lá, porque eu vou fazer, acho que é um pouco isto.”

Neste sentido, verifica-se pelo relato que eles consideram suas condições de vida material melhores do que as que seus pais tiveram quando possuíam sua idade, devendo então corresponder às expectativas dos mesmos e avançar mais para a conquista de suas metas. A entrada na Universidade apresenta-se como um

⁴⁹ A palavra “colegas de classe” foi utilizada tal como exposto nas próprias entrevistas. Fato que nos leva a visualizar que os/as estudantes que protagonizaram as Ocupas, pelo menos nas escolas com as quais tivemos contato, correspondiam também àqueles que buscavam dar continuidade a seus estudos por meio de cursos técnicos ou pela entrada na Universidade após o Ensino Médio.

caminho alternativo e possível para que os jovens possam escapar das estatísticas e trajetórias praticamente impostas para quem cresce em sua região, tal como já relatado por B., 18 anos.

A importância que é dada aos estudos em determinadas famílias neste bairro é explicada por Spósito (1993), que afirma que a conquista da escola e da educação para as comunidades periféricas foi essencial historicamente, uma vez que estes sujeitos observaram a necessidade de se apropriarem de signos e significados que não dominavam, principalmente quando passam a morar nos grandes centros urbanos. Deste modo, era preciso conquistar o direito de acesso à escola, para que seus filhos pudessem se desenvolver dentro deste novo local de morada e vivência⁵⁰ e assim pudessem ter uma vida melhor.

Estar na escola e adentrar o ensino superior constitui-se então enquanto uma profícua promessa de ascensão social, na qual se avança socialmente por caminhos que até então lhes foram negados. Deste modo, ao incorporarem em suas trajetórias estas perspectivas, os mesmos passam a ter potencial para se apropriar de novos espaços, bem como a dar outros sentidos para algumas localidades como a escola, agregando novos elementos a suas identidades neste processo.

Diante do quadro apresentado, vemos que produzir territorialidades e identidades juvenis que escapem aos estereótipos apresentados e que são, em certo grau, impostos para estes sujeitos, possui caráter emancipatório e com potencial de resistência, ainda que os mesmos não possuam, num primeiro momento, noção desta dimensão.

Vejamos, Dayrell (2005a) deixa explícito que os jovens tendem a transformar os espaços físicos em sociais através da produção de estruturas particulares de significados, logo, os mesmos produzem territórios, ao organizar nos espaços as

⁵⁰ É de fundamental importância resgatarmos, neste ponto, que a inserção destes sujeitos na realidade escolar não se consolida enquanto fato pleno e harmônico, mas encontra-se inserido em uma nova dimensão de exclusão, possuindo, segundo Bourdieu e Champagne (2001), uma diferença fundamental em relação ao processo excludente anterior, uma vez que agora tal dinâmica encontra-se diluída ao longo do tempo escolar, fazendo com que a instituição seja habitada a longo prazo por “excluídos potenciais”, complementando mais à frente que “[...] A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (p. 485). Deste modo, vemos que novos olhares e significados para a instituição escolar se criam neste processo, fazendo com que a relação estabelecida se torne complexa, permeada por frustrações, potencialidades e expectativas.

suas territorialidades, o que implica em reconfigurações das mesmas, sendo isto inerente às suas existências, fazendo com que então o “ser jovem” relacione-se efetivamente com a construção e ocupação de territórios, uma vez que somos porque estamos e estamos porque nos apropriamos de espaços.

Portanto, é importante compreender que a relação estabelecida entre estes sujeitos e seu bairro não é algo efêmero, passageiro ou transitório⁵¹, pelo contrário, no ideário juvenil, crescer na localidade faz com que desejem trabalhar, estudar e manter sua residência ali⁵². Simão (2015) complementa este pensamento expondo que

[...] estes jovens não querem simplesmente habitar, circular, estudar, trabalhar. Exigem isto como direito, mas anseiam mais. Morar não é simplesmente habitar uma unidade domiciliar. Morar é tecer uma relação com os outros que estão ao seu redor, ainda que mais num contexto de proximidade e de carências estruturais. O espaço público nas favelas é uma experiência permanente de encontro. Nele as pessoas se conhecem, se relacionam, dão significado à vida porque vivenciam a mais humana de nossa condição, ou seja, a sociabilidade. (p. 23)

Tais anseios se expressam a medida em que, em seus planos e concepções de futuro, o bairro Sítio Cercado permanece presente, bem como as escolas que frequentaram e demais espaços de vivência. Em outras palavras, é através de exemplos atravessados e de anseios expostos, que percebemos a dimensão que o bairro ocupa na vida desta juventude, que busca melhorar suas condições materiais de vida sem que para isto abandonem seu local de residência, seu território cotidiano.

“(...) eu acho que eu quero que meu filho estude lá, mas que lá seja bom, por isto que eu acho que meus sobrinhos... Meus filhos, e eu quero um ensino de qualidade. E eu acho que o Benedicto é um ensino de qualidade, mas tinha que ser nesta base [Sobre a Reforma do Ensino Médio] mesmo não querendo impor o que eles querem.” (Bi., 18 anos)

⁵¹ Ainda que os territórios se estabeleçam por vezes num caráter transitório, isto não significa dizer que sua relação com o bairro seguirá a mesma prerrogativa, pelo contrário, a maneira como conectam-se à esta localidade justifica a busca e transtorniedades de territórios criados, uma vez que buscam demonstrar e expressar suas identidades nestes espaços – mesmo que de forma passageira.

⁵² É preciso enfatizar que o “permanecer ali” não significa manter as mesmas condições materiais de vida hoje encontradas no bairro, pelo contrário, ao estabelecerem a vontade de permanecer na comunidade também referenciam sua vontade de melhorias, de conquista de equipamentos públicos de melhor saneamento, educação, saúde, segurança e lazer. Logo, vemos que a relação com o bairro se estabelece para além do acesso a uma casa ou moradia, uma vez que se assim o fosse, bastaria expressar o desejo de mudar de bairro para um já consolidado.

Nascimento e Coimbra (2005) afirmam que esta juventude pobre e marginalizada irá criar e inventar outros mecanismos de sobrevivência e luta, para que possam resistir teimosamente às exclusões e destruições que vivenciam diariamente em seu cotidiano, conseguindo inúmeras vezes escapar do destino traçado pela lógica do capital, entendido como inexorável e imutável. Em outras palavras, à medida que os sujeitos operam e transitam em direção contrária ao esperado pelo “restante da sociedade” – abrindo seus próprios caminhos para sobre-viver – os mesmos irão confrontar o destino que lhes é atribuído, modificando neste processo seu entorno, além de influenciar os que com eles convivem.

Com isto, observamos que suas identidades, seus anseios e suas experiências, se moldam e modificam à medida em que se apropriam dos espaços que estão a seu alcance, logo, é perceptível que a construção da juventude periférica passa por seus locais de vivência e a construção de territórios, ainda que os aparelhos públicos de lazer destinados a esta categoria estejam ausentes e/ou escassos em seu cotidiano.

Vivenciar e conceber uma noção de juventude passa pelo bairro, pelas ruas, praças, escolas, casas e comércio, visto que as relações sociais e espaciais, constituídas neste processo, conformam e transformam as significações de mundo destes sujeitos, sendo preciso compreender que territórios estes ocupam e porque o fazem.

Considerando a intensa troca de informações e as mudanças rápidas que atingem a sociedade mundial, pensar o cotidiano e as trajetórias de vidas destes sujeitos nos auxilia a entrar na lógica do local, na qual o tempo corre num ritmo distinto – ainda mais nos espaços periferizados nos quais as questões globais são vivenciadas de forma diferenciada sob uma lógica outra, desde o lado dos excluídos do sistema, na qual os cumprimentos de bom dia, a convivência, a solidariedade e as relações pessoais ainda são centrais⁵³.

Carrano e Dayrell (2003) expõem que a tensão entre global e local não se reduz a uma produção cultural, mas desdobra na dimensão espacial. As ações coletivas juvenis do bairro Sítio Cercado trazem uma forte conotação local, uma vez

⁵³ Como veremos mais à frente isto não significa que os jovens do Sítio Cercado não se apropriam ou têm acesso às redes sociais do mundo conectado pela internet.

que o lugar em que vivem não aparece apenas como espaço funcional de residência ou socialização, mas é nele que tais sujeitos produzem simbologias próprias. Para compreender e apreender elementos e pistas de como os territórios destes jovens são construídos ou onde estão seus espaços de convivência, realizamos inúmeros encontros com entrevistas coletivas, que resultaram na construção de mapas, com os pontos que julgaram mais importantes. Abordamos esta questão no item que segue.

1.3.1 OOS PROCESSOS DO MAPEAMENTO COLABORATIVO: REFLEXÕES, CAMINHOS E CONSIDERAÇÕES

Por meio dos encontros, constatamos a intensa troca e construção de sentidos por parte destes jovens em relação ao bairro em que residem, o que nos faz inferir que os mesmos resultam de suas ações e vivências que interferem nas formas como determinadas porções deste espaço serão compreendidas. Deste modo, poderíamos afirmar que esta juventude entende seu papel na formação dos processos urbanos da cidade de Curitiba? E, especificamente, do bairro em que moram?

Bem, primeiramente cabe pensarmos que vivenciar o seu entorno, e as fragilidades que ali se encontram territorializadas, não significa possuir o domínio dos códigos, informações e conceitos necessários para que possam efetivamente atuar nos processos de transformação urbana da cidade ou do bairro. Com isto, queremos dizer que o caminho entre influenciar e construir elementos no espaço diariamente, difere de realizá-los com consciência sobre o que fazer, do mesmo modo que se mostra diferente de entender o necessário para que sejam ouvidos pelos poderes institucionais. Visto isto, dividimos nossa análise em dois pontos: 1) o caminho entre transformar o espaço e ter consciência desta transformação; e 2) a apropriação de códigos necessários e estratégias para que suas vozes sejam ouvidas pelo Estado.

Simão (2015) expressa que o reconhecimento das redes de sociabilidade dos jovens, tecidas no cotidiano da rua, se constituem como pilares fundamentais para sua vida, isto ocorre pois o domínio dos códigos de rua na favela e periferias se dá desde cedo. Percebemos que estes jovens, ao viverem cotidianamente esta realidade, conhecem a dinâmica que ali é estabelecida, reconhecendo os lugares a

serem frequentados ou as ruas a serem evitadas, os horários perigosos ou o protocolo a ser seguido quando são abordados.

Através deste conhecimento os mesmos são capazes de, estrategicamente, exercer influência nesta localidade sem que para isto entrem em situações de risco, o que evidencia um aprendizado pautado e impulsionado pela necessidade de sobre-viver às estatísticas, não caindo no caminho da violência, do narcotráfico, da morte prematura, da prisão, da gravidez precoce – comumente associados a estes sujeitos. Isto, contudo, não significa que eles reconheçam objetivamente qual seu papel na construção do bairro, ou que entendam a extensão de suas ações para configurar estes territórios.

Ainda segundo Simão (2015) a cidade contemporânea é composta por um emaranhado tecido de pessoas, construções, relações e imaginários, no qual se encontra uma estrutura que reproduz uma lógica voltada para a acumulação máxima do capital à custa da reprodução de engrenagens promotoras de desigualdades e injustiças sociais. Dessa maneira, as grandes metrópoles se desenvolveram num movimento antagônico entre centro e periferia, fundado na propriedade privada da terra, por meio da qual as populações trabalhadoras e destituídas dos meios de produção foram alocadas nas áreas menos valorizadas.

Sob esta perspectiva, os sujeitos da periferia crescem sob uma lógica repleta de “[...] restrições geográficas e simbólicas para a constituição do livre trânsito das identidades” (CARRANO, 2008, p. 64), fazendo com que vivenciem barreiras a partir das quais constituem sua identidade e vivência juvenil. Desse modo, vivenciar a juventude na periferia da cidade implica na constante criação de estratégias para ruptura com estas barreiras. Podemos afirmar então que a vivência da juventude na periferia promove mudanças estruturais na forma como os espaços são concebidos, devendo-se lembrar que cada geração de pessoas, e principalmente jovens, exercem transformações/rupturas sociais por pensarem, agirem e se portarem de forma distinta no espaço.

As oficinas e os encontros organizados para o mapeamento dos territórios da juventude acabaram por indicar que é por meio destas diferenciações ligadas aos lugares que habita que o jovem da periferia do Sítio Cercado estabelece seus olhares em relação ao mundo, expresso pelas suas considerações e percepções acerca das situações vividas e encontradas no meio urbano. Esta condição periferizada acaba restringindo e afastando ideais como cursar a Universidade

Pública e/ou dando nova roupagem à convivência familiar/com vizinhos⁵⁴. Outro fator verificado nas oficinas foi o fato de que estes jovens acreditam que seu bairro não se encontra entre os mais desprovidos de aparelhos públicos ou condições de existência – como exposto por B., 18 anos -, mas, mesmo assim, ainda tem muito para melhorar e aprimorar.

Cabe aqui diagnosticar que esta percepção pode se dar pelo fato de que os mesmos, por conhecerem o cotidiano de seu bairro, acabam por desconstruir a imagem veiculada pelos meios midiáticos de violência e extrema pobreza, passando a perceber seu bairro desde a perspectiva de quem nele habita. Todavia, acabam mantendo esta imagem estereotipada em relação às outras localidades. Esta atitude nos parece problemática, uma vez que, ao desconstruírem a primeira imagem a partir de suas vivências, não o fazem com relação a outros bairros também pautados na mídia como pobres e violentos. Entendemos que é neste contexto que a escola e, sobretudo, o ensino da geografia deveria atuar.

Por outro lado, os educandos também mostraram nas oficinas terem uma visão crítica, ao avaliarem que o bairro Sítio Cercado conta com equipamentos públicos bem estabelecidos (postos de saúde, escolas, postos de segurança, saneamento básico) principalmente se comparados a outras ocupações e bairros mais recentes que, por serem mais novos e desprovidos de atenção da administração pública não contam com a presença efetiva destes serviços e equipamentos. Para construir este entendimento não basta viver o cotidiano de forma inconsciente e/ou indiferente, é preciso avançar na direção de refletir e observar as potencialidades e fragilidades que encontram em seu meio e em outros meios, realizando uma tarefa de autoconhecimento e conhecimento dos lugares em que vive. Tal entendimento nos permite inferir que estes jovens possuem visão mais crítica de sua realidade se comparados a outros grupos (juvenis ou não).

O pensamento contextualizado acerca destes fatores é expresso quando Q, 17 anos, defende que a geração atual “agora sabe mais, sabe mais do que é política”, no sentido de entender que esta última se estabelece para além dos partidos e encontra-se impregnada em nossas vidas. Desde o início de nossas

⁵⁴ B, 18 anos, reflete, por exemplo, que a Universidade Federal do Paraná, a seu ver, não foi feita para quem realmente precisa, sendo um espaço dominado e estruturado para a elite. O motivo de sua análise encontra-se focado na forma como os estudantes são selecionados, quando, por meio do vestibular, escolhe-se – de forma geral – as pessoas que tiveram tempo, disponibilidade e estrutura para que pudessem estudar e passar pelo exame.

oficinas, este grupo de jovens sempre fez questão de evidenciar que suas motivações e ações não estavam conectadas a partidos ou grupos políticos tradicionais, o que demonstra um certo desencantamento, desconfiança e descrença acerca destes agentes.

Analisando o histórico do bairro – através das entrevistas com jovens, antigos moradores e o levantamento de informações sobre esta constituição – percebemos que as lutas realizadas pelas outras gerações, que antecederam estes jovens, foram balizadas por promessas realizadas por grupos políticos: em campanhas eleitorais, reuniões de gabinete ou visitas guiadas dos governantes pelas ruas do bairro. Todavia, verificaram que poucas vezes os acordos firmados saíram do papel, fazendo que, desde a mais tenra idade, estes sujeitos soubessem que, na luta por direitos e lugares, podem contar com eles e os outros habitantes do bairro.

Zibechi (2015) afirma que o rechaço aos partidos políticos e a abstenção eleitoral estão presentes em boa parte das sociedades latino-americanas, expressando recusas passivas dos jovens a um sistema que não os reconhece e os marginaliza. Assim percebemos que, mesmo que hoje se estabeleça um descrédito geral acerca de partidos e política partidária, a compreensão de fazer política “com suas próprias mãos” encontra-se presente na periferia desde o momento em que a mesma se estabelece, trazendo para a formação juvenil ensinamentos solidários, de cooperação, na qual “nenhum membro será deixado para trás”.

Estes ensinamentos, passados por meio da oralidade através de histórias antigas e coletivas são reforçados a partir de exemplos práticos – destaca-se aqui a presença de processos de formação no bairro –, quando realizam-se mutirões para arrecadação de cestas básicas, rifas para ajudar famílias que perderam móveis em enchentes, intervenções de vizinhos para impedir relações abusivas, “tias” que cuidam de crianças para que os pais possam trabalhar, enfim, nas pequenas tarefas cotidianas, que parecem – e muitas vezes – passam despercebidas por serem rotineiras. Verifica-se que ações de solidariedade pressupõem encontros nos quais ocorrem diálogos efetivamente educativos.

As oficinas geraram também encontros com grande potencialidade dialógica e formativa por permitir que os jovens dialogassem entre si, percebessem estes caminhos comuns, refletissem sobre ações que pareceram simples, estabelecessem conexões entre valores que consideram essenciais para vida em comunidade. É

também neste momento que os mesmos, além de refletirem, puderam debater e elaborar conclusões, colocando no papel a síntese do que dialogaram, realizando novamente o processo de observar e analisar criticamente a realidade na qual se inserem.

Este trabalho mostrou-se necessário à formação desta juventude uma vez que a noção das disputas e dos territórios não estava dada, nem pronta, o que torna necessária a realização de exercícios que permitam a compreensão e tomada de consciência sobre as territorialidades nas quais encontram-se inseridos, oportunizando que a consciência – já existente – seja ampliada para que possam atuar de forma a defender seus direitos nos espaços. Entendemos dessa forma que isto cabe também à disciplina de geografia que deveria lidar diretamente com estas questões.

Dentre as visualizações geradas pelo Mapeamento Colaborativo e discussões, encontra-se a que se refere às fronteiras. Souza, M. L. (2013) argumenta que as fronteiras não são apenas locais que dividem, mas podem se configurar como *lôcus* de encontros, ainda mais aquelas que apresentam uma geometria complexa, em que as dimensões de poder, cultura e economia remetem umas às outras.

Deste modo, dentro das grandes metrópoles brasileiras, e especificamente dentro de Curitiba, as fronteiras são permeadas por questões culturais, disputas de poder e relações econômicas, além de dinâmicas individuais e coletivas – dentro de esferas familiares, empresariais, comerciais etc. -, fazendo com que o encontro entre sujeitos periféricos e hegemônicos se configure de forma complexa, construído a partir de conflitos e cooperações, o que torna necessário pensar no cenário de forma ampla para que se possa analisá-lo criticamente.

Um dos caminhos para isto encontra-se na efetivação de auto mapeamentos nas aulas de geografia, neste caso, que cartografe os caminhos individuais realizados por cada um destes jovens, os lugares comuns frequentados ou que evitam, a fim de problematizar sobre os mesmos e estabelecer estratégias de ação. Mesmo deixando livre para que cada jovem pegasse uma caneta e colocasse os locais importantes para si, os mesmos decidiram discutir coletivamente o que colocariam ou não no papel, assim, a partir do diálogo, decidiram iniciar o trabalho pela identificação do local em que estudavam – deixando de fora neste momento as

outras escolas da região -, esta ação revelou que a escola se constitui como ponto de referência comum a estes sujeitos.

Num segundo momento, o grupo decidiu procurar por suas residências, utilizando como método reconstruir seu caminho de volta da escola, percorrendo os quarteirões e ruas que passavam e chegando às suas residências. Estes caminhos, não expostos no papel mas presentes na construção do mapa, foram construídos pelas experiências individuais de quem ali vive, indicando as ruas a serem evitadas – tornando o caminho muitas vezes mais extenso -, os pontos desviados em determinados horários e o comércio existente ao longo do percurso, revelando o domínio que estes jovens estabelecem do seu entorno, unindo assim seus dois locais de maior tempo de convivência ao trajeto percorrido para que cheguem até lá.

Os caminhos percorridos – às vezes estruturados desde cedo e adaptados à medida que estes sujeitos cresceram – manifestam-se enquanto pequenos territórios cotidianos e transitórios, modificados de acordo com horários, novos pontos de violência, melhoria e/ou piora na iluminação, das calçadas etc. Sendo possível ainda verificar que, por passarem por estes locais várias vezes na semana, possuem grande familiaridade com os elementos ali encontrados⁵⁵, percebendo e estranhando as mudanças que ocorrem ao longo do tempo e que facilitam e/ou dificultam seu trajeto.

Nas oficinas vimos também estes jovens encontrarem dificuldades em encontrar espaços que fugissem do eixo escola/casa, tornando necessária uma nova discussão coletiva para que lembrassem localidades existentes e frequentadas por eles. O que nos chamou a atenção, é que mesmo o emprego sendo posto como elemento importante para estes sujeitos pois lhes garante a sobrevivência – em nenhum momento o mesmo apareceu ou foi lembrado na confecção do mapa. Tal atitude parece indicar que esta dimensão do emprego está mais ligada à satisfação de suas necessidades materiais de existência do que efetivamente a algo que lhes diz respeito, revelando o lado perverso do trabalho alienado.

Assim, ocultamento de seus locais de trabalho, mesmo que a maioria deles exerça funções remuneradas, permite interpretar e concluir que 1) estes jovens não

⁵⁵ Estas percepções ocorrem principalmente quando os jovens andam a pé, mas também podem ser diagnosticadas nos transportes públicos, exemplo disto é pegar o ônibus no mesmo horário e com o mesmo motorista, ou sempre encontrar algum amigo/estudante indo para mesma direção que a sua, estabelecendo assim relações sociais com outros sujeitos – que se tornam conhecidos ainda que não conversem.

consideram seus postos de serviço como fundantes na construção de suas identidades, sendo expressos como locais que frequentam por necessidade e que, caso pudessem optar, não iriam; 2) os espaços de trabalho não se tornam lugares, ou seja, os mesmos – ainda que estabeleçam alguma conexão e vivência ali – não os consideram seus nem possuem vínculos afetivos ali e 3) a permanência nestas funções se dá pela necessidade da remuneração, o que revela que o emprego entra nesta equação como um instrumento para adquirir algum dinheiro a fim de que possam se manter e realizar atividades de lazer.

Esta realidade se apresenta pela falta de conexão existente entre trabalho e formação, uma vez que no cotidiano deste sujeito, o serviço sempre foi visto apenas como uma fonte de renda, necessária para a sobrevivência – e não como uma atividade decorrente de uma opção. Sobre isto, Lachtim e Soares (2009) afirmam que o trabalho juvenil nestas famílias se dará pelo condicionante de aumento da renda, além de ser visto pelos responsáveis como importante para, segundo eles, “manter seus filhos ocupados e longe de encrenca”, além disto,

[...] A análise dos determinantes do trabalho jovem, mesmo entre as frações sociais mais excluídas, deve ainda levar em consideração que, além de trabalhar para melhorar a renda familiar, o jovem também deseja ingressar no mercado de trabalho para realizar seus desejos de consumo e usufruir de elementos do seu grupo geracional, o que funcionaria como uma espécie de mesada. (LACHTIM e SOARES, 2009, p. 180)

Nesta perspectiva, mesmo que na visão do sujeito, a função exercida no trabalho não represente parte fundante de sua personalidade ou identidade, o emprego será importante para a efetivação desta, uma vez que 1) possibilita condições materiais para que o mesmo ajude em casa e possa usufruir de momentos de lazer e 2) modifica sua forma de ver e de se relacionar com o mundo, já que ao trabalhar desde a juventude, valores como compromisso, responsabilidade e maturidade irão compor o seu cotidiano.

Num momento das oficinas, quando os jovens não conseguiam mais pensar em elementos para colocarem no papel, passamos a incentivá-los a refletir sobre seus momentos de lazer, como ocupavam suas horas vagas e fins de semana, quem costumavam encontrar etc., este se mostrou como o ponto de maior

dificuldade de construção, sendo, por fim, mapeadas duas ou três praças dos arredores, além de marcarem a existência do Parque do Lago Azul⁵⁶.

No decorrer do debate coletivo a escola novamente compareceu, sendo então posta como local de encontro nos fins de semana – quando os jovens pulam os muros para jogar vôlei e futebol – e indicada, principalmente o seu portão de entrada, como ponto de namoro, “ficadas” e paqueras. Outro local que os jovens conseguiram mapear foram algumas residências de amigos – que nos permitiu concluir que, ainda que central, a escola não é o único local de socialização desta juventude. Estas casas foram apontadas como espaços considerados seguros para seus encontros e brincadeiras.

É importante lembrar que estas casas, em geral, são escolhidas de acordo com a liberdade permitida pelos responsáveis – pais ou avós – e identificadas pelos grupos como locais em que podem conversar e realizar confidências sem serem vigiados de perto, fazendo com que sejam aquelas onde os adultos trabalham no terceiro turno ou à tarde, ou nas quais a relação entre jovens e adultos se dá de forma mais orgânica, livre e aberta.

Após este longo processo de construção dos mapas nas oficinas, concluímos que as discussões e percepções acerca da realidade foram se modificando e estruturando com o passar do tempo, ganhando outros contornos no momento em que estes se conscientizaram da fragilidade e falta de seus locais de lazer e entretenimento, bem como a grande presença da escola em suas atividades diárias – com fôlego renovado e um olhar outro por conta do episódio das ocupações ocorridas no ano de 2016. Spósito (1993) explica que a possibilidade de refletir sobre processos no qual o sujeito está inserido produz uma nova forma de representar a própria vida, que passa a ser mediada pela “ideia de transformação”, ao passo que percebem que a realidade não é imutável, pelo contrário, pode ser alterada.

Carrano e Dayrell (2003) explicitam que as ações coletivas juvenis podem ser campo potencial de construção de pautas de significados alternativos para interpretações dominantes, fazendo com que a reunião destes sujeitos, diferentes entre si, seja eivada de possibilidades para se pensar a cidade e o bairro sob um

⁵⁶ Este ponto não foi unânime nem consensual, sendo permeado por discussões sobre “esta praça é ponto de droga!” ou “ahhh mas o lago azul tá bem abandonado né? Não dá pra ir lá!”.

signo diferente, dotado de novos valores e possibilidades. Reunir mentes juvenis, que possuem similaridades de conhecimentos, experiências e valores, faz com que novos olhares sobre os mesmos problemas e lugares sejam criados, possibilitando a criação de caminhos alternativos para que eles possam lidar com os mesmos. É neste contexto que verificamos a relevância de uma geografia ensinada voltada à compreensão das suas territorialidades, bem como o uso da autocartografia para que possam refletir e debater acerca dos territórios que ocupam.

Do mesmo modo, Dayrell e Gomes (2009) defendem que o jovem, ao conviver na sociedade, torna-se capaz de refletir sobre sua dimensão individual e social, se vendo como indivíduo que participa de um espaço, exercendo e recebendo influências neste processo. Ora, ao tomar consciência deste estar/ser no mundo, o jovem toma para si o papel de agente modificador da realidade, passando a criar explicações, conceitos e estratégias para que possa se apropriar do ambiente urbano – e transformar neste processo a realidade da próxima geração. Sabemos que a mudança da cidade, mais latente e evidente na periferia, se dá através de um interessante jogo de conflitos e alianças entre os diferentes agentes que produzem o espaço. Neste meio, o jovem tenta encontrar espaços para que possa agora exercer também as mudanças que deseja por em curso.

Um dos meios e caminhos mais difundidos para que isto ocorra dentro dos ambientes urbanos, encontra-se na participação cidadã para construir projetos e políticas públicas. Todavia, como lutar para pensar e estruturar mudanças significativas na construção e sentido das políticas públicas se suas existências e vozes não são aceitas ou levadas em consideração? A contribuição e participação juvenil no processo de pensar a cidade, o bairro e políticas para seu grupo social raramente ocorre na medida em que suas opiniões e ideias pouco são ouvidas.

Em outras palavras, observamos em nossa pesquisa bibliográfica a exaltação e evidência da participação juvenil como essencial para a construção de políticas públicas, principalmente na periferia, mas, em geral, percebemos que esta importância ocorre apenas em nível de discurso, não chegando a ser implementada na prática. Souza, M. L. (2013), defende que à medida que estes jovens não participam ativamente nos processos desta construção eles deixam de ser protagonistas, sujeitos da ação, passando assim ao papel de sujeitos subalternizados.

Além disto, quando falamos em participação juvenil na construção de políticas e planejamento da cidade, voltamos a um outro ponto já abordado: a percepção adultizada do universo e do pensamento do jovem. Sendo a sociedade capitalista voltada para o ser adulto, que considera como legítimo apenas a perspectiva deste, invalidando todas as outras opiniões, a juventude, ainda que queira, não é considerada capaz de ser ouvida nas transformações de territórios que lhes dizem respeito.

Ao serem negados duplamente⁵⁷, estes jovens procuram meios alternativos para se fazerem ouvidos, utilizando-se e renovando estratégias já utilizadas pelas gerações passadas, buscando transformar seu bairro, ou apresentar suas reivindicações, a partir de pequenas mudanças, permeadas no movimento diário da vida, tal como a utilização do grafite para transmitir mensagens, ou outras intervenções artísticas para isto, bem como produzindo *posts* ou pequenos vídeos que demonstram os problemas com os quais convivem.

Abaixo apresentamos duas localidades muito procuradas para a realização de grafites, sendo periodicamente transformadas e redesenhadas, seja pelos mesmos grupos de sujeitos ou por novos artistas da região. É interessante notar que tais desenhos possuem mensagens, inscrições e formas voltadas ao total entretenimento, à transmissão de opiniões de cunho político, emocional etc.

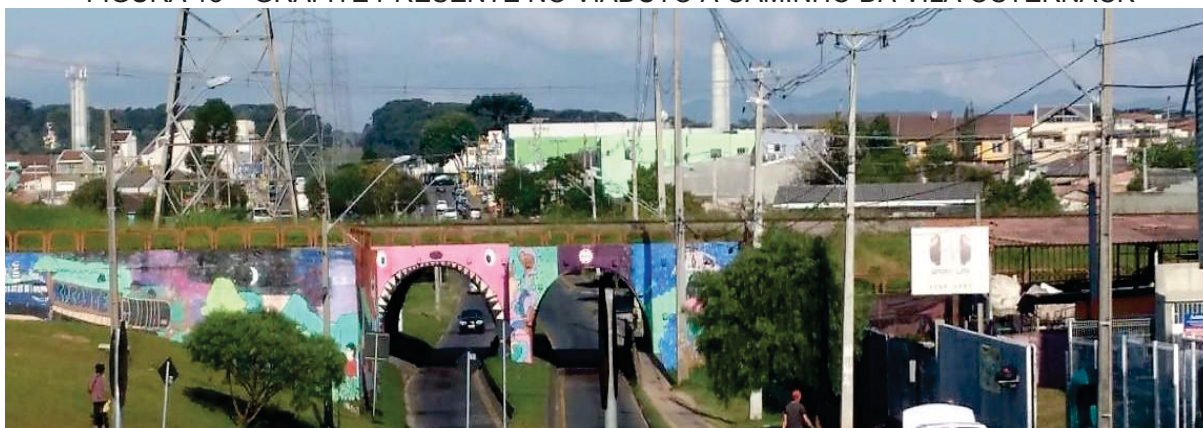
FIGURA 12 – MURAL DE GRAFITE LOCALIZADO NA RUA DOS PIONEIROS



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

⁵⁷ Trata-se de jovens periferizados numa sociedade adultocêntrica capitalista.

FIGURA 13 – GRAFITE PRESENTE NO VIADUTO A CAMINHO DA VILA OSTERNACK



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

As figuras acima apresentadas demonstram expressões artísticas de se posicionar em relação ao mundo, fazendo a demarcação do espaço com signos, imagens e desenhos que tem sentido para quem o faz, dando cor e forma aos territórios ocupados por grupos jovens e fazendo-os se reconhecer com aquela localidade específica. Ainda que aparentemente os desenhos não possuam conexão ou sejam facilmente interpretados, deve-se considerar sua importância por duas frentes, a primeira pelo valor e significado que aquele mural adquire para quem o pinta e a segunda pelos sentimentos e reações geradas pelos sujeitos que por ali passam cotidianamente em seu deslocamento para escola, casa, trabalho, conexões estas que vão desde ao estranhamento até a tentativas de interpretação sobre o significado do que está ali posto.

Com isto concluímos que

[...] A “lógica” dos territórios vai se desdobrando ao caminhar. Longe de percorrer uma senda já traçada, trilha o caminho ao andar. E ao andar vai permitindo que brote a reflexão sobre os caminhos que transitam os coletivos que povoam e constroem esses territórios, e que são modelados por eles. (ZIBECHI, 2015, p. 157)

Assim, verificamos neste item que ao refletirem sobre os espaços que ocupam e pensarem nas similaridades de suas vivências, estes jovens tem a possibilidade de repensarem seu cotidiano sob um outro conjunto de filtros, que evidencia os movimentos diários de resistência existentes em seu bairro, e permite a crescente conscientização sobre os atos a serem desenvolvidos. Neste ponto, a geografia escolar pode, e deve, auxiliar neste exercício de reflexão, visto que a partir da materialização das problemáticas e visualização do todo, estes sujeitos passam a

ressignificar suas atitudes cotidianas, transformando-as em ações e processos de transformação.

Com a realização das oficinas e nossa observação sobre como os territórios e lugares do bairro são formados, verificamos que um elemento importante para entendermos melhor os territórios produzidos por esta juventude, foi a realização da reflexão sobre os processos de formação do próprio bairro Sítio Cercado, já apresentada no início deste capítulo. O mesmo, somado ao processo de auto cartografia realizado pelos jovens mostrou que é na interação das gerações, nas reflexões sobre os conflitos já vencidos e realizados, e o resultado das disputas ocorridas no passado, que as territorialidades e identidades atuais destes sujeitos estão ancoradas.

Dessa forma o Mapeamento Colaborativo mostrou-se uma importante ferramenta, que pode ser entendida, segundo Ascerald e Viegas (2013) como sendo “[...] a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos do processo de tomada de decisão.” (p. 17). Os autores complementam expondo que estas experiências formam um campo amplo e de constante construção, que trouxe a relativização do sentido oficial da construção de mapas, ou seja, a cartografia deixa de caminhar apenas nos meios técnicos e acadêmicos e passa para a mão dos próprios sujeitos, que possuem agora o papel de se auto cartografarem. Tal processo auxilia na reflexão e compreensão das lógicas produtoras dos espaços locais, em outras palavras, de suas geografias, como veremos mais adiante no Capítulo 3 deste trabalho.

Birman (2006) problematiza a falta de domínio da cartografia da cidade e dos bairros por parte dos jovens que habitam os grandes centros urbanos. Neste sentido, afirma que

[...] Os jovens hoje, no Brasil dos grandes centros urbanos, não mais dominam a cartografia da cidade e nem mesmo do bairro em que habitam, ficando então aprisionados ao exíguo espaço de suas casas e escolas, sem evidenciarem muita potência de movimento. A restrição e o engaiolamento espacial incidiu marcadamente sobre o psiquismo, pois se restringe no jovem o imperativo do ir e vir, incidindo assim no registro da **liberdade**. (p. 17)

A afirmação transcrita estabelece uma equivocada relação direta entre a falta de domínio da cartografia da cidade e do bairro e a restrição de deslocamentos e engaiolamento dos jovens. Há que se questionar tal relação que acaba por ocultar

as diferenças no tocante ao direito à cidade das distintas classes sociais. Assim, existem inúmeros outros elementos que influenciam no tocante à referida não apropriação. Cabe destacar que, para os jovens das classes hegemônicas a restrição se dá no âmbito da interdição da circulação em espaços públicos, avaliados como perigosos pelas elites. Na periferia em que moram os sujeitos que colaboraram com a nossa pesquisa, esta restrição de deslocamento se dá sobretudo pela falta de políticas públicas ligadas ao acesso ao transporte público, à falta de iluminação⁵⁸, a diminuição das desigualdades sociais que impactam diretamente nos índices de violência e assaltos, entre outros investimentos sociais.

O Mapeamento Colaborativo auxiliou na reflexão e produção de sentido para os sujeitos que vivenciam seus territórios, visto que possibilitou a evidenciação de relações sociais desiguais que se desdobram em ausências, presenças, conflitos e conciliações em seus territórios de vida. Ao cartografarem tais lugares, nos apresentaram uma visão ampla acerca do território no qual se encontram inseridos. Em função disso, verificamos que tais restrições, quando referente aos jovens periféricos de nosso estudo, ocorrem em função da ausência do Estado no tocante aos investimentos sociais.

Assim, as oficinas para construção da cartografia com os jovens possibilitaram que os mesmos mapeassem e refletissem sobre a quais espaços tem acesso do bairro, por que os utilizam e de quais sentem falta, gerando novos entendimentos sobre sua cotidianidade, territorialidade e geografia. Estes momentos resultaram em dois mapeamentos distintos: um analógico – no papel – e outro digital que, apesar de conterem elementos duplicados evidenciam a existência de duas lógicas distintas sobre as quais nos debruçamos.

As imagens que seguem apresentam os mapas produzidos pela juventude que colaborou com nosso estudo. Apesar de muito parecidas, as Figuras 1 e 2 apresentam o Bairro Sítio Cercado, respectivamente, com menor e maior nível de detalhamento.

De antemão a tentativa de realizar um mapeamento online tinha por intuito a complementação do mapeamento anteriormente realizado de forma analógica, permitindo que sujeitos que trabalhavam nos horários das oficinas também

⁵⁸ O que potencializa também o medo dos responsáveis em permitirem as saídas de seus filhos no período da noite.

pudessem contribuir. Todavia ao fim do processo percebemos que ambos produtos possuem particularidades próprias, demonstrando a necessidade de nos desdobrarmos na análise de ambos.

Assim, as duas primeiras figuras referem-se ao mapeamento digital, sendo a primeira com um nível menor de detalhamento, para captar os dois pontos destacados pelos sujeitos fora do bairro, e a segunda focalizada apenas no bairro apresentando os elementos postos como importantes em seu cotidiano. Do mesmo modo, em seguida temos a imagem 3 que apresenta o mapeamento analógico realizado pelos sujeitos e os lugares expressos como prioritários em suas vivências.

FIGURA 14 – MAPA COLETIVO DIGITAL DOS TERRITÓRIOS DOS JOVENS EM CURITIBA



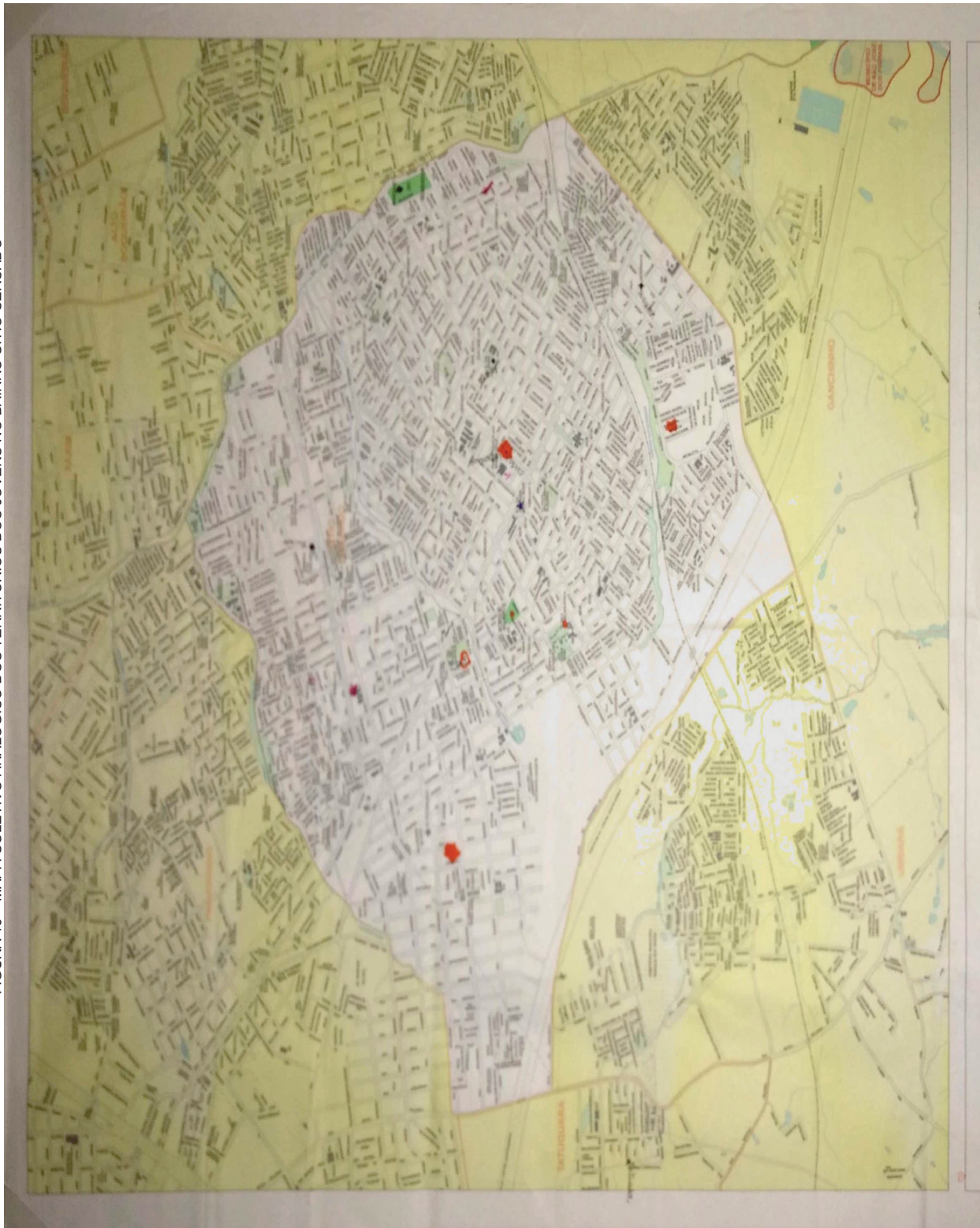
FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, ago/set 2017

FIGURA 15 – MAPA COLETIVO DIGITAL DOS TERRITÓRIOS DOS JOVENS NO BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, ago/set 2017

FIGURA 16 – MAPA COLETIVO ANALÓGICO DOS TERRITÓRIOS DOS JOVENS NO BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, abr/jun 2017

FIGURA 17, 18 E 19 – DETALHES DO MAPA ANALÓGICO DOS TERRITÓRIOS DOS JOVENS DO SÍTIO CERCADO



FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, 2017



FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, 2017



FONTE: Oficinas de Mapeamento Colaborativo, 2017

Os lugares destacados nos dois mapeamentos (Figuras 15 e 16) referem-se a duas concepções diferentes e distintas do espaço. O mapa em papel (Figura 16) evidencia aspectos da vida privada, as casas e locais de vivência dos jovens, como o lago azul, enquanto o mapa digital prioriza as escolas ocupadas e as localidades onde estas ocupações foram concebidas. Importante destacar que alguns locais foram apenas evidenciados nas falas, não sendo reproduzidos nos mapas para proteger a identidade das pessoas a fim de evitar possíveis perseguições.

Para realizarem os mapamentos os jovens necessitaram de tempos diferentes, uma vez que para o mapa de papel foram necessários dois a três encontros retomando e pensando sobre quais pontos mapear. Muitas vezes, acabavam nas oficinas por não se expor nenhum novo elemento. No primeiro e segundo mapeamento realizamos rapidamente um encontro, tendo dois ou três elementos novos após este momento que foram implantados em suas casas.

Em nossa visão, tais implantações indicaram que, se por um lado os jovens estão mais habituados e familiarizados com a ferramenta online – dada sua possibilidade de apagar erros, de voltar atrás, de colocar ou tirar informações sempre que necessário – por outro, a mesma parece ter causado um sentimento de

afastamento, que não os faz reconhecer totalmente sua conexão com os espaços vividos. Isto parece demonstrar que ainda que ferramentas tecnológicas representem um avanço e uma possibilidade para a construção de mapeamentos participativos, o mapa no papel pareceu auxiliar mais no processo de reconhecimento e pertencimento dos colaboradores de nossa pesquisa.

Ao observarem as ruas, percorrerem com a caneta praças, escolas e terminais, os jovens parecem relembrar as sensações sentidas ali, retomando a dimensionalidade do lugar e de sua conexão com os mesmos, algo que pareceu se perder no mapa digital do computador.

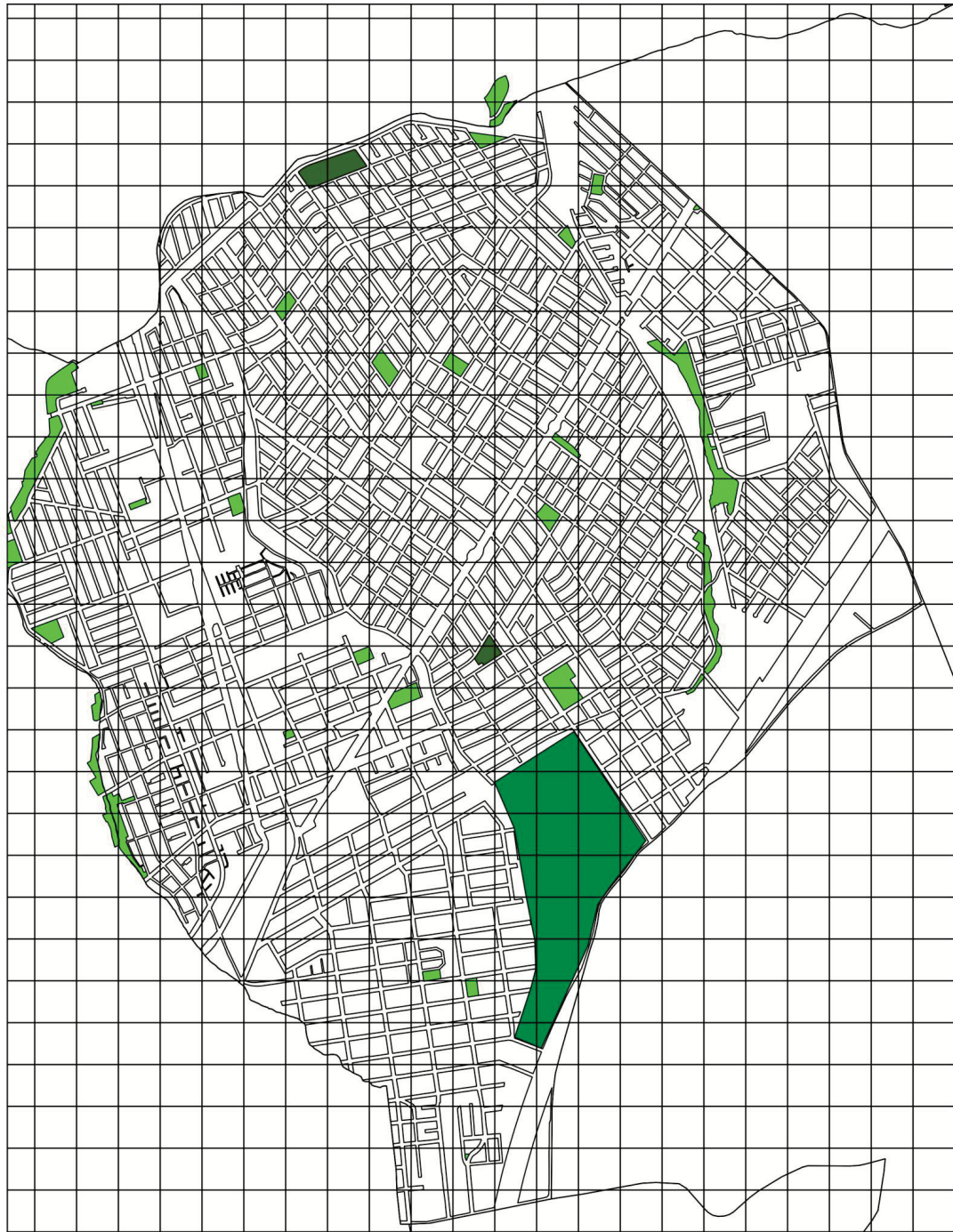
Através deste mapeamento ficou evidente a pequena quantidade de lugares indicados pelos sujeitos, tal fato evidenciou a quase inexistência de territórios da juventude no bairro⁵⁹. Em função disso, procuramos refletir em torno das ausências a partir dos dados obtidos pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. Assim, organizamos outros mapas por meio dos quais procuramos evidenciar aspectos do bairro e da cidade que nos auxiliaram a compreender o mapeamento feito pelos sujeitos no tocante aos seus territórios. Em outras palavras determinados aspectos territoriais nos auxiliaram a compreender as ausências presentes nos mapeamentos elaborados pela referida juventude.

Assim, num primeiro momento, o que nos chama a atenção é a ausência de espaços nos quais estes jovens permanecem em seu tempo de lazer, causando uma estranheza a quem observa o mapa pela primeira vez, visto que o mesmo parece incompleto, com poucos elementos. Neste caso, as pistas não se encontram no que está mapeado, mas no que não está, ou seja, por que existem tão poucos lugares marcados? Por que, em geral, estão apenas representadas suas casas e escolas, sem a evidenciação de parques, locais de lazer e/ou centros de permanência?

O mapa 4, a seguir, apresenta as áreas verdes do bairro:

⁵⁹ A realidade diagnosticada, mesmo sendo mais evidenciada no bairro, se estende à própria cidade, uma vez que ao longo da construção do mapeamento pouco ou nada se falou sobre localidades ocupadas e vivenciadas fora da região. Esta constatação relaciona-se a uma negação do direito à cidade, muito comum ao jovem de periferia que, ao não possuir meios efetivos para deslocar-se para os aparelhos de lazer urbano que estão altamente concentrados próximos a bairros de classe média e alta, acabam por não frequentá-los, buscando assim alternativas locais para vivenciar e construir territórios e territorialidades.

ÁREAS VERDES DO BAIRRO SÍTIO CERCADO - CURITIBA



LEGENDA

- PRAÇAS E JARDINETES
- PARQUES E BOSQUES
- C.T. CLUBE ATLETICO PARANAENSE



180 0 180 360 540 720 m

FONTE: INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA/IPPUC, 2018

ORGANIZAÇÃO: DANIELLE WILLEMANN SUTIL DE OLIVEIRA, 2018

Se retomamos o mapa referente aos equipamentos urbanos do Bairro Sítio Cercado, vemos que existe uma grande disponibilidade de equipamentos referentes à segurança, saúde e assistência⁶⁰ (Unidades de Pronto Atendimento, Centros de Referência da Assistência Social, Rua da Cidadania, Posto da Guarda Municipal etc.), todavia encontramos pouquíssimos cuja função seja o lazer ou convivência dos jovens da região.

Deste modo, ainda que serviços básicos se encontrem no bairro, percebe-se que inexistem pontos de cultura ou centros culturais, tais atividades ficam restritas às poucas praças, academias ao ar livre e quadras espalhadas pelo bairro e que não são ocupadas massivamente pelos sujeitos com os quais conversamos. De forma geral, as ruas da cidadania seriam localidades na qual também se desenvolveriam atividades culturais e sociais com foco na juventude, tendo a presença de quadras bem iluminadas para a utilização destes sujeitos, porém, este espaço no Bairro Novo não conta com quadras poli esportivas, possuindo apenas um espaço aberto e não coberto – sem bancos, demarcações ou estrutura para que possa ser usufruído e ocupado.

O portal do futuro⁶¹ localizado no bairro também pouco impacto tem na convivência destes jovens, ainda que tenha sido destacado por Q., 17 anos, como um lugar importante, uma vez que ali participava dos treinos da equipe de vôlei do bairro. Este espaço é reconhecido pelos jovens que praticam atividades físicas, sendo considerado como local interessante dada a oportunidade para que possam desenvolver seus talentos. Todavia, novamente observamos – ao frequentarmos o local e verificarmos suas dinâmicas – que o acesso a este lugar se dá para os que moram em suas proximidades e para os que conhecem estas iniciativas, não sendo amplamente difundido para a população.

⁶⁰ Destacamos que existem na localidade inúmeros equipamentos referentes à educação, todavia, para fins de organização do trabalho esta disposição será apresentada mais à frente no debate, permitindo que os produtos cartográficos não fiquem com informações em demasia.

⁶¹ O programa, segundo a prefeitura de Curitiba, “[...] visa fortalecer e apoiar crianças e jovens com idade entre 10 e 29 anos, de maneira que conquistem autonomia e se preparem para uma vida produtiva e saudável.”

FIGURA 20 – PORTAL DO FUTURO, BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

FIGURA 21 – GINÁSIO DE ESPORTE DO PORTAL DO FUTURO, BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Partindo das imagens, podemos perceber que o Portal do Futuro poderia se consolidar como sendo um espaço de intensa convivência dos jovens da região. Todavia o que observamos é que poucos são os grupos que possuem vínculo ou que conhecem tal localidade, fato que se reforça no grupo com o qual trabalhamos, no qual apenas uma estudante possuía ligação com o mesmo, pois sua residência encontra-se próxima a este ponto.

A mesma realidade se repete ao observarmos as áreas verdes presentes na região, apresentadas no Mapa 4, no qual as duas grandes áreas em extensão representadas remetem ao CT do Clube Atlético Paranaense (particular) e ao Bosque do Sambaqui que, mesmo sendo público e, teoricamente, um local destinado ao lazer, não é amplamente utilizado pelos jovens, uma vez que no entendimento dos mesmos trata-se de um espaço perigoso para passar o tempo. O único local citado pelos sujeitos e próximo à suas moradias foi o chamado “Lago azul”, localizado no bairro Umbará e no qual famílias vão para passear nos fins de semana.

Ora, observando um mapa da cidade de Curitiba em relação às áreas verdes, poderia se concluir que existe uma grande porção arborizada próxima ao bairro Sítio Cercado, o que contrastaria, num primeiro momento com a nossa afirmação de que os parques da cidade ficam longe do alcance desta juventude. Todavia, quando qualificamos as áreas verdes ali dispostas, percebe-se que a grande “mancha” presente ao lado do bairro refere-se ao Parque do Iguaçu, possuindo a maior parte de sua extensão fechada ao público, com terrenos alagadiços e cavas, podendo ser acessada apenas através do Parque Zoológico – que possui entrada, ainda que em uma pequena área⁶². Do mesmo modo, os poucos parques intitulados do bairro (pelas informações oficiais) não são lembrados

⁶² É preciso destacar que, segundo os dados coletados no próprio site do IPPUC, nos cadernos existente sobre “nossos bairros”, a porcentagem de m² de áreas verdes por habitantes do bairro Sítio Cercado em relação aos bairros que possuem parques reconhecidos e bem estabelecidos é amplamente expressiva, podendo-se tomar por referência que no Sítio Cercado o número refere-se a 5,7 m² por habitante (referindo-se à 0,65% das áreas verdes da cidade) enquanto em Santa Felicidade este número encontra-se na casa de 112,66 m² por habitante (3,5% das áreas verdes), São Lourenço 645,25 m² por habitante (0,64% das áreas verdes), Jardim Botânico 86,55 m² por habitantes (0,53% áreas verdes). Ou seja, mesmo se compararmos regiões que possuem a mesma – ou parecida – porcentagem sobre o total de áreas verdes da cidade, ainda sim o cálculo de áreas por habitante encontra-se desigual, uma vez que o Sítio Cercado possui uma densidade populacional superior a localidades como Jardim Botânico.

pelos jovens ou são postos enquanto abandonados, perigosos e não atrativos enquanto localidade para se passar o tempo livre.

FIGURA 22 – PARQUE DO SEMEADOR, BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Ora, observando a figura acima podemos reparar que uma das maiores áreas verdes do bairro trata-se de uma localidade com alguns campos de futebol, uma academia ao ar livre e poucas árvores, não possuindo a estrutura dos parques conhecidos e reconhecidos da capital paranaense – considerados inclusive os cartões postais desta cidade.

Com esta constatação, vemos que os famosos parques da capital que aparecem nos cartões postais e turísticos, se localizam e aglomeram na porção norte da cidade, com exceção do Jardim Botânico localizado no bairro Jardim das Américas e do Passeio Público na porção central da cidade. Sendo assim, constata-se a divergência existente entre o discurso propalado sobre Curitiba – capital ecológica, ambiental, verde – e a realidade encontrada na zona Sul da cidade. Uma vez que

[...] A porção centro-sul da cidade de Curitiba encontra-se desassistida no que concerne à uma política de parques urbanos municipais. É esta a área que se encontra mais carente de parques com equipamentos de lazer gratuitos pois é, paradoxalmente, também nela que se concentra grande parte da população de mais baixa renda do município. (MENDONÇA, 2002, p. 184)

Vejamos, ao compararmos as áreas verdes existentes na porção norte de Curitiba com as encontradas na região sul, veremos uma grande discrepância entre ambas, materializando a falta destes espaços na região periférica da metrópole, o que acusa uma opção de atuação no planejamento de espaços públicos diferente para os bairros que concentram as populações de classe média e alta e aqueles que concentram os pobres, nos quais os investimentos são escassos.

Para além da falta de espaços e instrumentos de lazer, temos um agravante no que toca a ocupação dos poucos locais encontrados: a constante sensação de insegurança à qual estes jovens são submetidos. Em todas as entrevistas realizadas estavam presentes nas falas dos mesmos o medo de ser assaltado, o cuidado em andar à noite na rua, a falta de espaços fechados para conviverem, principalmente para a juventude que estuda e trabalha, tendo só o período noturno para lazer e as praças que se tornaram pontos de venda e uso de drogas⁶³.

Aqui a dimensão da violência se apresenta como coibidora, fazendo com que estes jovens deixem de frequentar tais praças pelo medo, seja por conta dos assaltos ou por não quererem estar num fogo cruzado. Diante deste cenário, as atividades e territorialidades construídas, por sujeitos desprovidos de espaços e equipamentos seguros para conviverem, se dá de forma anônima ou invisibilizada distribuída em seu dia a dia, em encontros na casa de amigos, jogos de futebol na pracinha durante o fim de semana, ou em atividades ligadas ao consumo, como tomar um sorvete na esquina ou em volta do colégio, andar pela Rua Izaac para ver lojas etc. Carrano (2008) afirma que a cidade não é experimentada nem apropriada por todos da mesma forma, assim, os jovens das camadas populares articulam territórios próprios nos interstícios dos espaços da cidade a eles relegados.

Ou seja, ao não se sentirem seguros para frequentar localidades em que poderiam socializar, os mesmos buscam em comércios, construções, casas e escolas, brechas e pequenas aberturas que serão apropriadas e re-criadas a partir de suas relações, permitindo que se reconheçam na e com a localidade e construam suas identidades. Neste processo, os lugares passam a transmitir imagens e mensagens que anteriormente não lhes competia. E, assim, determinada sorveteria será frequentada por X grupo de jovens, enquanto o Subway será o ponto de

⁶³ Para Koury (2011) a cultura do medo criada constrói uma barreira invisível, que separa as pessoas e as isola, fazendo-as temer os outros e os lugares desconhecidos.

encontro de outro grupo – divididos, em geral, pela proximidade da casa ou da escola de cada um destes sujeitos.

Sobre isto, Souza, M. L. (2013) afirma que

[...] a imagem dos lugares é, muitas vezes, disputada entre diferentes agentes. Nessas circunstâncias, a cultura, o simbolismo e o discurso aparecem na qualidade de “campos de batalha”, em que visões de mundo e práticas hegemônicas e não hegemônicas entram em confronto. (p. 253)

Quando estes jovens burlam a falta de espaços para conviverem, ressignificam diferentes estruturas espaciais, dessa forma eles disputam o significado e sentido destes lugares, passando assim a atribuir aos mesmos outra roupagem sob seu domínio, construindo desta forma territórios outros para que possam viver sua condição juvenil, negada por políticas públicas patrimonialistas e elitistas.

Através destas ressignificações estes jovens vão construindo uma identidade territorial comum, considerando que, como posto por Mayorga (2006), a formação de símbolos e ações não são produtos de indivíduos isolados, mas remetem a coletividades e múltiplas interações que ali ocorrem. Esta ação individual pode até existir, mas está vinculada a respostas sociais e localiza-se dentro de parâmetros históricos, culturais e grupais.

A autora ainda complementa dizendo que “[...] a identidade é um processo e não um produto, é a representação/ação e não a essência, a natureza ou a sustância. A identidade pode ser compreendida como o próprio processo de identificação.” (p. 09). Sendo assim, a construção de identidades possui também âmbito territorial e remete a processos contínuos pautados nas ações cotidianas, gerando como produtos territórios – sendo estes transitórios ou permanentes – que se modificam à medida que os próprios jovens se transformam ou novos elementos se somam a esta equação.

Considerando então a identidade como processo em permanente mutação, adentraremos novamente na sucessão constante de experiências e fatos, materializadas através da vida cotidiana que, segundo Heller (1985) encontra-se carregada de alternativas e escolhas, que podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (pegar ou não um ônibus lotado) ou moralmente motivadas (ceder seu lugar para uma pessoa idosa no ônibus). É neste emaranhado de

pequenas decisões que se entrelaçam valores, ensinamentos e concepções de vida, que, inclusive, ultrapassam a dimensão do próprio cotidiano e conectam-se acima da mesma – reforçando ou enfrentando posicionamentos coletivos e individuais acerca do mundo.

Estas transições e reconfigurações territoriais – oportunizadas nas nuances e remodelamentos das identidades – tornam-se palpáveis se atentarmos novamente aos mapas produzidos pelos jovens. Ao protagonizarem movimentos de ocupação e de luta, os lugares em que organizaram e realizaram suas ações tornam-se centrais e evidentes, modificando o sentido que a “praça da esquina” anteriormente tinha. Carrano e Dayrell (2003) defendem que, à medida que o Estado deixa um “vazio” de políticas públicas para esta juventude, os mesmos irão fazer emergir novas formas de participação, para que possam assim produzir e reivindicar sua juventude.

Sob este ponto de vista poderíamos dizer que é pela falta de aparatos e equipamentos urbanos que estes jovens consolidam suas compreensões sobre a cidade e constroem outras formas de evidenciar suas vozes, reorganizando lutas e tomando consciência de que o espaço urbano também lhes pertence, evidenciando este fato por meio de inúmeras manifestações musicais como o rap, o hip hop, entre outros. Neste caminho, vão conhecendo e construindo possibilidades, testando novos limites, encontrando solos em que podem pisar e onde não devem adentrar, fazendo com que o bairro adquira novos contornos. Todavia, há que se notar que a ocupação destas brechas e territorialidades construídas não significa que deixem de reivindicar ou idealizar a existência de lugares para que passem seu tempo livre, fazendo com que em suas agendas de sonhos e pautas se constitua a construção de parques, espaços de lazer e áreas verdes⁶⁴.

Dada a perspectiva de ausência destes espaços em seu bairro é de se supor que tais jovens irão procurar suprir estes anseios em localidades próximas ou um pouco mais longínquas em sua cidade, se apropriando dos equipamentos que encontram-se localizados, em geral, na região norte e central de Curitiba. Todavia, quando buscamos durante as oficinas estimulá-los para que falassem sobre experiências fora do Sítio Cercado, ou espaços que gostam de ir nos fins de

⁶⁴ A evidente contradição entre o marketing da “Curitiba Verde” e a falta de áreas verdes no bairro Sítio Cercado foi evidenciada em algumas entrevistas, demonstrando a noção de que o discurso posto pelos meios midiáticos e oficiais não reflete a realidade da periferia.

semana, nenhuma localidade foi mencionada⁶⁵, pelo menos não enquanto lugar importante para estes sujeitos.

Isto significa que, apesar de reconhecerem a existência de parques como o Barigui ou Tanguá, mesmo sabendo dos bares e restaurantes existentes no centro da cidade, estes jovens não costumam apropriar-se de tais lugares, o que faz com que cheguemos a nosso segundo ponto de análise: por que existe a ausência de ocupação de outros espaços da cidade por parte destes jovens periféricos?

Simão (2015) menciona que as distâncias físicas existentes entre as periferias e os espaços de lazer podem ser facilmente identificadas nos grandes centros urbanos, demonstrando áreas extremamente densas populacionalmente e desprovidas destes equipamentos, enquanto existem outras com menor adensamento com inúmeras opções. Assim, afirma que

[...] as distâncias físicas são acentuadas por distâncias sociais, acumuladas ao longo de um processo de reprodução de desigualdades de acesso a direitos. Um tecido urbano marcado pela distinção territorial de direitos traz consequências devastadoras para circulação dos seus sujeitos, especialmente os que residem nas periferias. (p. 16)

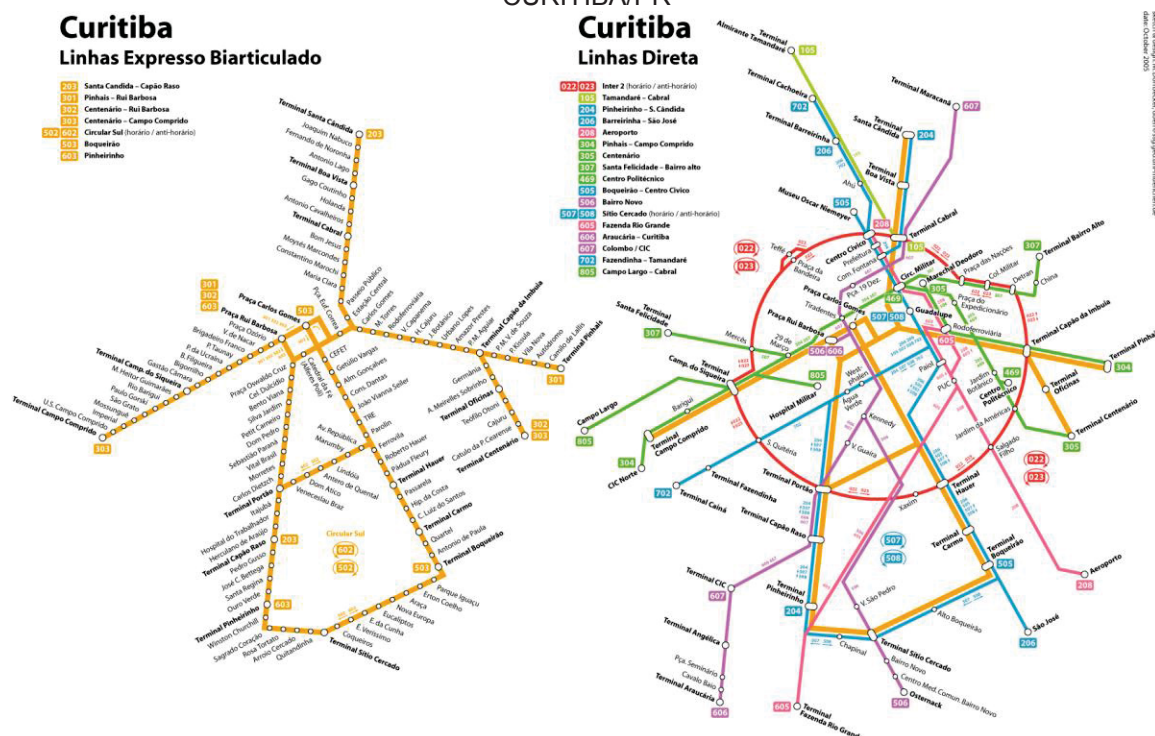
Ora, pode-se argumentar em favor da circulação dos mesmos que a cidade de Curitiba apresenta um “excelente transporte público” com inúmeras linhas de ônibus e interconexões na forma de terminais e tubos. Todavia, se examinarmos com maior propriedade esta mesma rede (MAPA 5), observaremos alguns problemas no que tange à conectividade do bairro Sítio Cercado com o restante da metrópole curitibana, ou seja, se isolarmos as rotas principais da Rede de Integração de ônibus numa imagem (Figuras 20 e 21), veremos que os eixos estruturantes, que se configuram pela existência de vias exclusivas para os expressos biarticulados, conectam, em geral, o centro da cidade com o terminal principal de algum bairro/região.

Se observarmos as linhas diretas de transporte existente na cidade de Curitiba, bem como a conexão de linhas principais de transporte da mesma, veremos que o terminal do Sítio Cercado carece de translados que conectem rapidamente o bairro com o centro e/ou com a região em que se concentram as localidades conhecidas como importantes áreas de lazer (aqui compreendidas

⁶⁵ O Circulo Militar foi marcado pois a jovem Q., 17 anos, participou de campeonatos de vôlei.

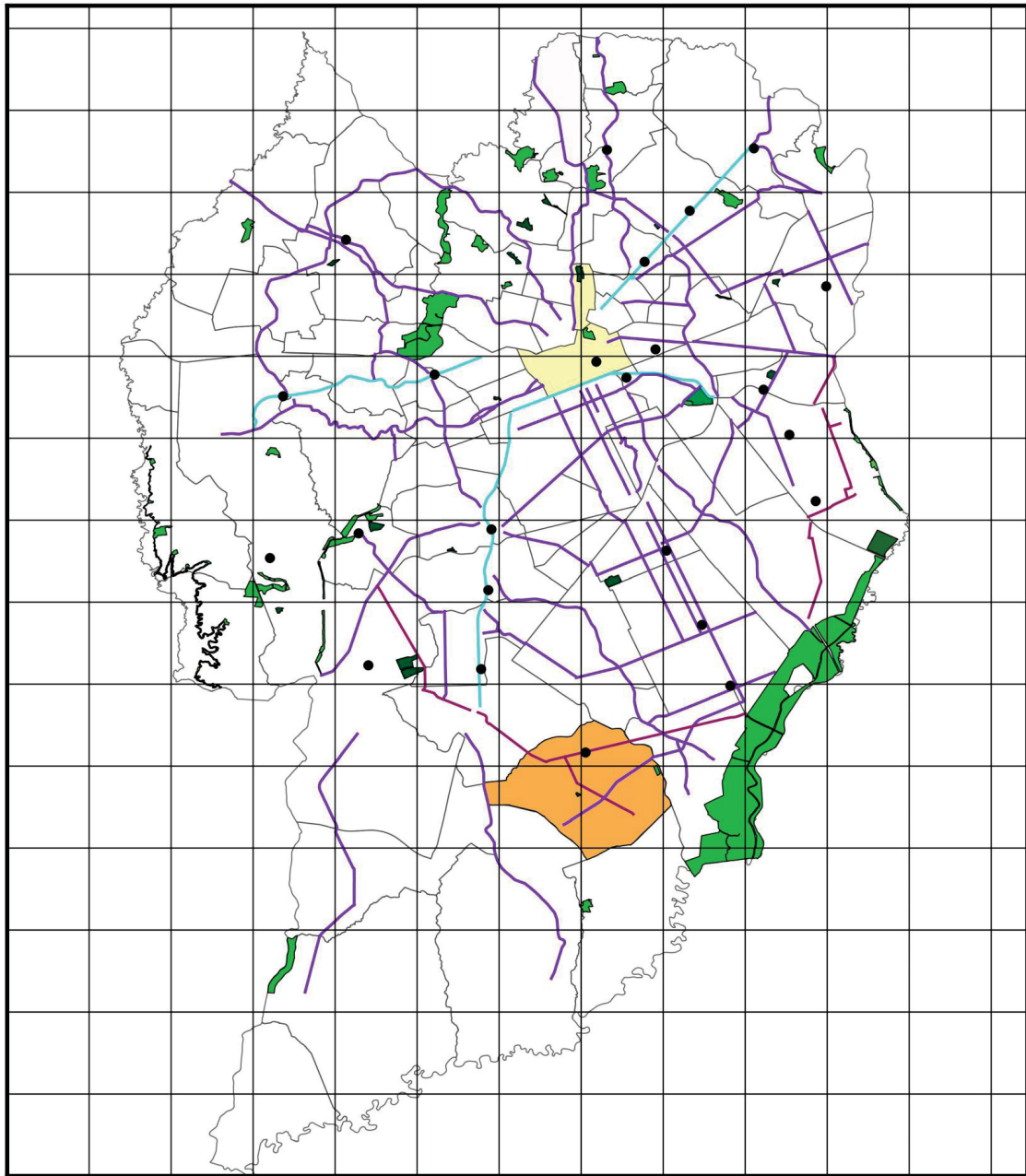
enquanto os parques). A falta de conexão estrutural direta com o centro faz com que os jovens precisem optar por realizar seu caminho indo para o terminal Pinheirinho ou Boqueirão antes de irem para a região central. Do mesmo modo, vê-se que não existem possibilidades – pelos biarticulados – de se chegar à porção norte da cidade sem passar pela porção central. Tal fato aponta para certa falta de conectividade que nos faz questionar o direito destes sujeitos à cidade. A figura 23 e o Mapa 5 que seguem mostram a conectividade do Bairro Sítio Cercado com outros locais da cidade e reforçam a interdição e dificuldade dos jovens acessarem alguns territórios:

FIGURA 23 - LINHAS DIRETAS E BIARTICULADAS DE TRANSPORTE DA CIDADE DE CURITIBA/PR



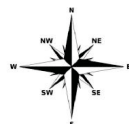
FONTE: DÖRRBECKER, M., 2005

CONECTIVIDADE DO BAIRRO SÍTIO CERCADO



Legenda

- Terminais de Transporte
- Linhas Estruturantes do Transporte Público
 - Central
 - Linhão
 - Setorial
- Parques e Bosques
 - Bosque
 - Centro Poliesportivo
 - Jardim Botânico
 - Parque
 - Parque Linear
 - Sítio Cercado
 - Centro



8.5 0 8.5 17 25.5 34 km

Fonte: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba/IPPUC - 2018

Organização: Danielle Willemann Sutil de Oliveira, 2018

Dando continuidade a nossa análise sobre a conectividade do bairro Sítio Cercado, temos a Figura 23, que representa as linhas de ônibus diretas que atravessam a cidade – popularmente denominadas “ligeirinhos”. De antemão é preciso destacar que não existe nenhuma linha direta que conecte os bairros mais ao sul (Sítio Cercado, Pinheirinho, Boqueirão, CIC) com a região em que se localizam os parques da cidade, sendo a linha Inter II a única que chega até esta localidade – representada na figura pela linha vermelha, e sendo a porção em destaque a referente a Praça da Liberdade.

Do mesmo modo, vê-se que as linhas diretas que passam pelo terminal Sítio Cercado referem-se à do Bairro Novo (representada pela cor roxa) e a do Sítio Cercado (cor azul), sendo a primeira a única que não passa pelos terminais do Boqueirão ou Pinheirinho para chegar até o centro da cidade, sendo conectada com duas linhas metropolitanas na estação Kennedy (Araucária e Colombo) e servindo principalmente para sujeitos que necessitam ir até regiões centrais para o trabalho.

Assim, podemos identificar que, ainda que o bairro seja densamente ocupado e mesmo existindo há pelo menos 40 anos, a integração plena do terminal de transporte público com o centro da cidade e outros pontos da mesma não ocorreu – pelo menos não massivamente. Ora, ainda que possa se justificar formalmente que esta configuração se deu pela pré-existência de vias e ruas que conectavam bairros ao centro da cidade, nos parece importante ressaltar a falta de conexão com outros bairros de maneira mais direta, visto que se observarmos o histórico da região perceberemos que, desde sua formação sócio territorial, no mesmo período temporal da criação e implementação do Sistema Integrado de Transporte da cidade, os ônibus que ali circulavam faziam conexão com os bairros anteriormente destacados⁶⁶ - e que permanecem sendo sua articulação direta com o restante da cidade.

O problema de mobilidade urbana se acentua quando levamos em consideração que este modal de transporte é o único viável para que os jovens saiam de seus bairros e cheguem até outros, uma vez que não possuem na região ciclovias bem estruturadas e os transportes individuais não são compatíveis com o

⁶⁶ Quando o bairro Sítio Cercado é criado havia duas linhas de ônibus que circulavam na região, denominadas Pluma e Parigot de Souza, ambas possuíam pontos finais naquela localidade, visto que o terminal de transporte não existia, possuindo como ponto de partida, respectivamente, o bairro Pinheirinho e o bairro Boqueirão.

orçamento dos jovens. Com isto, a alternativa viável que sobra é a utilização do ônibus.

Pois bem, se retomarmos o Mapa 5 teremos uma noção de onde encontram-se localizados os principais parques da cidade⁶⁷, sendo possível visualizar que os mesmos estão na porção norte de Curitiba, o que, em fins de semana – com frota diminuída – representaria deslocamentos de no mínimo uma ou duas horas para que os jovens pudessem chegar a região, fato que acaba por desestimular o passeio, ainda mais se considerarmos que o gasto para seria de no mínimo 8,40 para uma pessoa⁶⁸.

É neste contexto que um outro local com melhor conectividade se apresenta como uma das poucas possibilidades para que seus passeios aconteçam: a ida a shoppings, locais de consumo por excelência.

A estratégia de unir venda de mercadorias, serviços, lazer e cultura em shoppings, segundo Padilha (2003), tem por intuito buscar o aumento do lucro de empresários e comerciantes, mascarado pela propagação de um ideário de “melhor qualidade de vida para os cidadãos”, que nestes lugares terão acesso a um equipamento de lazer com segurança para que possam passear. Tal discurso, encontra-se tão bem consolidado e disseminado em nosso meio que, mesmo com poucos recursos financeiros, a ida a este espaço é tentadora, uma vez que a acessibilidade é facilitada e estarão protegidos das mudanças de tempo, além de terem locais para sentar, conversar, enfim, podem se socializar, ainda que o sentido principal deste espaço seja outro.

Todavia, ainda que este local pareça ser acessível, é necessário lembrar que, para além das questões estruturais e materiais de acesso a equipamentos de

⁶⁷ A evidenciação e ênfase dada aos parques da cidade em nosso trabalho parte de uma consideração tecida ao longo das oficinas e em nossa vivência diária. Sendo esta juventude afastada simbólica e estruturalmente dos aparelhos de lazer, sua única aproximação, quando existente, é com os parques municipais, visto que não possuem taxas de entrada ou restrições em relação ao tipo de vestimenta e atividades a serem desenvolvidas – ainda mais na capital paranaense onde são considerados cartões postais da mesma. Assim, quando falávamos em lazer durante as oficinas e entrevistas pouco se lembrou dos teatros, cinemas e afins, pelo contrário, em todas oportunidades os jovens resgataram a necessidade de parques com infraestrutura para frequentarem.

⁶⁸ Destacamos aqui o fim da chamada “tarifa domingueira” que oportunizava uma passagem de ônibus mais barata aos domingos (R\$ 1,00) e tinha por objetivo estimular a utilização do modal aos fins de semana, ocasionando o deslocamento de famílias e jovens para parques, museus etc., e que teve seu fim aplicado em 2017, o que acarretou na diminuição de pessoas utilizando o transporte público aos domingos. Tal fato desdobra-se em interdição a certos espaços para os que vivem nas áreas periféricas.

lazer, existem questões ligadas a valores e estéticas que interditam o acesso aos jovens da periferia que não são bem vistos ou bem vindos em algumas regiões e/ou bairros da cidade. Em nossas entrevistas, sempre que surgia o assunto: ao serem inquiridos sobre os lugares que não aparecem ou não frequentam, os jovens não hesitaram em dizer em alto e bom som “BATEL!”, para em seguida soltarem risadinhas ou gargalhadas.

A internalização da exclusão por estes indivíduos em relação a um bairro da cidade e sua visível percepção de que não são bem vindos na localidade, remete aos tensionamentos de classes existentes e reproduzidos nas grandes metrópoles. O bairro Batel em Curitiba se contrapõe em todos os aspectos ao bairro Sítio Cercado e, por este motivo, transitar por seus shoppings, lojas ou ruas, representa aos nossos entrevistados adentrar em território inimigo, alheio, estranho.

Simão (2015) neste sentido argumenta que

[...] criam-se interditos no uso e apropriação dos equipamentos da cidade que tendem a diminuir um trânsito que deveria ser obviamente e culturalmente frequente. Os jovens se veem limitados por talvez não estarem apropriados a frequentar determinados lugares, ou seja, como se vestem, como falam, o que consomem, o que olhar, o que valorizar. (p. 17)

Ora, vemos aqui que esta exclusão é evidenciada pelos modos de ser dos sujeitos, uma vez que os modos de vestir, comportamentos e valores apresentados nesta região elitizada diferem dos apreendidos e compartilhados pelos jovens em seus cotidianos, daí a estranheza ou o sentimento de não pertencerem àquele ambiente, fato que muitas vezes pode ocorrer não apenas em bairros distintos, mas em ambientes altamente controlados, como shoppings, bancos, museus, entre outros.

No caso dos shoppings, o estranhamento se expressa na perseguição e tentativas de barrar a entrada de determinados grupos nestes ambientes. Assim, a proibição dos “rolezinhos” e vestimentas como “calças largas e caídas, camisetas grandes e bonés”, faz com que os indivíduos que assim se vestem não se sintam confortáveis, uma vez que suas identidades expressadas pela adoção destes estilos não são bem vistas ou aceitas⁶⁹ inclusive pelos seguranças do local.

⁶⁹ Pressupõe-se que trarão violência ao ambiente, ocasionarão badernas, serão responsáveis por pequenos furtos e perturbarão a ordem capitalista instituída.

Já em relação aos museus, esta percepção se dá pela cultura diferenciada que ali se encontra, enquanto em seu cotidiano as expressões culturais são focalizadas no popular e, inclusive, no mercantilizado – através do funk, do rap, das novelas, e, às vezes, por meio de livros –, no museu a cultura expressa é, muitas vezes, a erudita, apresentada numa ordem específica, higienizada, num ambiente controlado e amplo, o que destoa dos ambientes apropriados e conhecidos por estes.

Nestes processos de reconhecimento muitas vezes veremos jovens disputando tais espaços e subvertendo-os para sua própria lógica⁷⁰, contudo, não foi o que verificamos junto a este grupo jovem em particular. Pelo contrário, ao não se sentirem confortáveis nestes locais em função dos preconceitos e maus tratos e ao não possuírem tempo e/ou renda disponível para aproveitá-los em seu tempo livre, estes jovens acabam por permanecer no bairro, saindo poucas vezes para outras regiões de Curitiba.

Com isto, reparamos uma ausência de conexão entre os sujeitos e a cidade como um todo, à medida que o bairro é a escala preferencial destes. Ao longo das entrevistas e do desenvolvimento do trabalho foi possível reparar que o Sítio Cercado, dada sua extensão, estrutura e dinâmica, se apresenta por vezes como uma “cidade” dentro da cidade⁷¹, no qual encontramos quase todos os equipamentos urbanos, o que diminui a necessidade de deslocamentos a terrenos alheios que, no caso desta juventude, são encarados como preconceituosos ou pouco acolhedores.

A estruturação dos bairros com uma certa noção de independência em relação à cidade de Curitiba será impulsionada com a implementação das chamadas Ruas da Cidadania⁷², que funcionam como braços da prefeitura nos bairros, ofertando serviços municipais, além de alguns de cunho estadual e federal, que se agregam aos sub-centros que possuem pontos de comércio e lazer. Nestas ruas,

⁷⁰ Podemos indicar como exemplo o uso do pátio externo do Museu Oscar Niemeyer por grupos jovens de dança ou as notícias referentes aos roles em shoppings do Rio de Janeiro.

⁷¹ A existência de novos centros nas cidades (sub-centros) se relaciona com o adensamento dos centros urbanos e à necessidade dos ocupantes de bairros mais afastados ao centro oficial suprirem suas necessidades (para serviços públicos ou comércio) mais próximos de suas residências e/ou trabalho.

⁷² Um fato a ser destacado é que, diferente do projeto original, no qual as ruas da cidadania são implementadas junto aos terminais de integração de ônibus, o equipamento localizado no bairro novo encontra-se afastado do terminal do Sítio Cercado, não contando ainda com o sistema de lazer propagado institucionalmente.

temos a atuação das secretarias e órgãos municipais dentro dos bairros, o que facilitaria a resolução de pequenos problemas cotidianos – como recarregar o cartão de transporte público⁷³.

Na figura a seguir mostramos a Rua da Cidadania do Bairro Sítio Cercado⁷⁴, localizada na Rua Tijucas do Sul, relativamente afastada do terminal de ônibus presente na Rua Izaac Ferreira da Cruz.

FIGURA 24 – RUA DA CIDADANIA DO BAIRRO SÍTIO CERCADO



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Barbosa (2005) explica que os centros criados por estas ruas podem se constituir como símbolos para os habitantes periféricos, conformando pequenas extensões de acesso facilitado aos mesmos serviços presentes no espaço público central. Para a realidade dos sujeitos de nossa pesquisa, o sentido deste espaço será outro, uma vez que ele não se comporta como o “novo” centro do bairro, ou seja, ao ser instalada em uma localidade afastada do “centro” consolidada do Sítio Cercado – que fica na Rua Izaac Ferreira da Cruz – a mesma se constitui para os

⁷³ Esta denominação foi retirada do site oficial da empresa Urbanização de Curitiba S/A (URBS), no endereço <<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>>.

⁷⁴ Um dos momentos que a Rua é mais frequentada é durante o período de Páscoa, uma vez que ali acontecem as encenações da Paixão de Cristo, atraindo um grande público para apreciar o teatro ensaiado ao longo do ano nas paróquias da região.

moradores como um verdadeiro espaço de serviços, que permite trazer para perto a resolução de problemas, mas não se configura com um novo espaço de socialização e/ou permanência. À medida que as cidades crescem e se estabelecem de forma desigual, teremos o adensamento dos bairros – principalmente os periféricos – criando subcentros de vivência e serviços, adequados às demandas da população que ali se encontra estabelecida.

No caso do Sítio Cercado, podemos dizer que o subcentro de vivência e serviço que se encontra mais consolidado diz respeito à Rua Izaac Ferreira da Cruz. A seguir vemos duas paisagens em porções diferentes desta rua, cabendo destacar que a mesma possui um grande número de serviços ao longo de nove quadras, indo desde a Subestação da COPEL até o fim da quadra do Terminal do Sítio Cercado.

FIGURA 25 – RUA IZAAC FERREIRA DA CRUZ



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 07/07/2018

FIGURA 26 – TERMINAL SÍTIO CERCADO, LOCALIZADO NA RUA IZAAC FERREIRA DA CRUZ



FONTE: Fotografada por Danielle W. S. de Oliveira em 24/04/2018

Assim, se por um lado o estranhamento com a cidade se dá pela divergência existente entre os discursos difundidos pelos órgãos oficiais e pela cidade vivenciada por estes jovens na cotidianidade, por outro, ele se dá também pela falta de dependência que estes sujeitos possuem com o restante da cidade, pois, se é no bairro que constroem suas relações sociais e espaciais, fora dele estarão apenas “a passeio” ou em busca de algo específico – como é o caso dos jovens que se deslocam do Sítio Cercado para a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ou para a Pontifícia Universidade Católica (PUC)-, este deslocamento não significa criar conexão com outro bairro, mas utilizar sua estrutura, especificamente conectando-se, em geral, com o campi da Universidade onde estuda.

Esta dinâmica evidencia um fenômeno destacado por Zibechi (2015) ao referir que “[...] os territórios dos pobres urbanos tendem a se converter em espaços integrais de vida” (p. 75), complementando que não se trata de inventar algo novo, mas aprimorar/melhorar o que já existe, numa relação complexa com o mercado e o Estado. A partir da formação e consolidação do bairro, criam-se mercados, nichos e potencialidades, fazendo com que os sujeitos não precisem sair de seu espaço para comprar, vender, se relacionar ou resolver problemas referentes a vida na cidade.

Tal condição de muitos bairros periféricos constrói uma relativa autonomia, que limita a atuação plena do Estado nas localidades, fazendo também com que os jovens que ali residem se identifiquem muito mais com aquela pequena região da cidade do que necessariamente com a cidade em si⁷⁵. Por isso, compreendemos que os – poucos – espaços destacados nos mapas por eles como essenciais ou importantes para seu cotidiano estejam territorializados no Sítio Cercado, ainda que este apresente uma carência em relação a espaços de socialização, sendo esta necessidade parcialmente sanada pela existência de um lugar em especial a estes jovens: a escola.

Quando analisamos os mapas, percebemos que a escola ganha notoriedade em ambos os produtos, sendo que no analógico se lembra dos colégios frequentados e no digital todos os colégios estaduais ali ocupados. Neste ponto é importante levantarmos a seguinte questão: a escola, tal como é concebida –

⁷⁵ Esta percepção pode ser facilmente vista em sala de aula, tanto em séries fundamentais, como no sexto ano, quanto no ensino médio. Muitas vezes quando questionados sobre onde residem ou onde moram respondem antes Sítio Cercado ou então a vila como Osternack, Bairro Novo A, etc, somente depois referenciam a cidade de Curitiba.

enquanto espaço educativo, na qual as pessoas vão para adquirir conhecimentos formais – possui a mesma função para esta juventude desprovida de espaços de socialização?

As entrevistas e vivências com estes jovens nos levaram verificar que não. Pelo contrário, o espaço escolar se torna, antes e além de tudo, um local de convivência, no qual jovens vão para se encontrar, conversar, conviver e construir coletivamente suas próprias identidades, fazendo com que seu cotidiano seja pautado por relações ora conflituosas ora conciliatórias, nas quais os sentimentos e pensamentos afloram⁷⁶.

Vieira (2012) neste sentido afirma que dentro da instituição escolar, nos interstícios de seu dia-a-dia, novos espaços para afirmação de uma “vida não escolar adolescente” vão se formando, se prolongando para além deste espaço, e se alicerçando nos laços de amizade ali criados, uma vez que será com este grupo que o jovem conviverá diariamente, de forma mais ou menos intensa. Esta condição faz emergir novamente a ressignificação de lugares, que ganha força à medida que o sujeito se utiliza de uma estrutura já instituída, na qual existe o ideário de que deve frequentá-la, para sanar outras necessidades – que, por vezes, considera mais importante ou prioritária do que o estudo em si.

Ao serem questionados sobre a função da escola, nenhum dos entrevistados deixa de reforçar a função do aprendizado, ou do instrumento que a escola é para que possam acessar espaços do ensino superior e postos mais altos de trabalho. Todavia, num segundo momento, todos também relembram que é seu local de encontro, de convivência com o outro. Para estes jovens a escola não possui apenas uma função – e nem precisa! – acreditam serem capazes de conciliar momentos de concentração – principalmente em aulas que consideram interessantes ou com professores com que se identificam – e momentos de descontração – seja em aulas que dispersam ou nos momentos de intervalo ou de troca de disciplina.

Com isto, percebemos que a mudança de significado da escola para estes sujeitos não se dá de forma completa, mas que ambos os sentidos passam a se

⁷⁶ É bastante comum caminharmos pelos corredores dos colégios e encontrarmos jovens chorando ou contando problemas para colegas, professores e servidoras do pátio ou para o pessoal da limpeza. Além disto, nos deparamos com discussões, namoros, amizades e intrigas, todas ocorrendo em paralelo à tradicional função escolar – a transmissão de conteúdo.

efetivar, tornando aquele espaço fluído e adaptável às suas demandas em diferentes momentos. Logo, assumimos que a ressignificação de lugares se pauta, segundo Souza, M. L. (2013), pela disputa entre diferentes agentes acerca da imagem passada por estes lugares, na qual

[...] a cultura, o simbolismo e o discurso aparecem na qualidade de “campos de batalha”, em que visões de mundo e práticas hegemônicas e não hegemônicas entram em confronto. As representações espaciais (por exemplo, por meio da paisagem), os relatos sobre as histórias dos lugares, a toponímia, as discussões em torno das supostas “vocações do futuro dos espaços”... Tudo isto tem, não raro, crucial importância política. (p. 253)

Veremos que os sujeitos estabelecem uma nova dinâmica para o espaço escolar, sem que para isto precisem disputá-la com adultos ou instituições, visto que em seus universos de alunos e jovens eles já estabelecem e consolidam, por meio de uma cultura própria, outros usos dos espaços escolares para além daqueles que já estão postos. Ao se utilizarem do espaço escolar para realizar seus encontros sociais e viverem sua juventude, eles transformam o cotidiano ali estabelecido, utilizando-se das brechas e aberturas deixadas pelo próprio sistema para que possam implementar suas funcionalidades, assim, utilizam-se dos intervalos, dos horários de mudança de aula, das saídas dos professores, das idas ao banheiro ou das “fugas” da classe rumo ao pátio, para que possam expressar suas identidades e imprimir suas territorialidades, ainda que transitórias.

Os laços e modificações gerados pelas relações cotidianas ganham força ao considerarmos o campo tecnológico hoje existente, uma vez que as relações ali forjadas ultrapassam os limites escolares e, mesmo que não ocorram no campo do analógico, permanecem existindo e se construindo à medida que estes sujeitos se conectam e compartilham ideias, pensamentos, decepções e informações por meio das mídias sociais, ou seja, por meio do mundo virtual. Com isto, estes jovens ao serem despojados de espaços concretos para construção de seus territórios e identidades, abrem novas perspectivas, que são agora potencializadas e reinventadas a partir da disseminação e popularização da internet.

Simão (2015) defende que, por conta dos limites de mobilidade, estes sujeitos são impulsionados a criar alternativas em seus territórios de origem, expondo culturas performáticas, respondendo perguntas de forma inesperada, incorporando elementos de sua vida neste processo, se envolvendo em espaços de

troca de informação etc. Diante desta realidade, e deste conjunto de fatores, vemos que é impossível pensar os territórios desta juventude sem considerar as redes materiais e imateriais (analógicas e digitais) formadas neste processo.

Através das redes sociais⁷⁷, vemos que

[...] A quantidade de informação que eles mandam e recebem está crescendo em um ritmo sem precedentes. Os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, relações interpessoais, lazer e tempo de consumo geram mensagens para os indivíduos que, por sua vez, são chamados a recebê-las e respondê-las com outras mensagens. (MELUCCI, 1997, p. 6)

O autor acrescenta ainda à reflexão acerca da complexidade dos sistemas no qual hoje vivemos, trazendo o seguinte entendimento: ainda que na periferia os tempos cotidianos se manifestem de forma diferente no espaço, a internet e as redes sociais têm se fundido a esta realidade, particularmente com os grupos juvenis. Neste sentido, podemos perceber que a troca de mensagens e a interatividade, gerada por esta inserção tecnológica, impulsiona e intensifica o processo de construção identitária, já que a troca de opiniões, informações e diálogos ocorrem – independentemente da existência de lugares físicos para esta⁷⁸. Tal fato nos permite afirmar que, se adequadamente usadas, as redes possuem potencial transformador e emancipatório. Neste sentido, o papel dos professores é fundamental.

Trejo Delarbre (2009) explica que a interação dentro da rede cibernética imita formas de relações sociais existentes no meio “off-line”, além de promover o surgimento de novas maneiras de comunicar-se, sendo capaz de impulsionar e reinventar os meios tradicionais, como no caso das redes sociais e salas de bate papo, que permitem formas outras de intercâmbio, códigos e normas de relação – criando neste processo linguagens e termos distintos dos existentes fora deste meio.

Neste ponto, veremos uma influência importante na configuração deste grupo de jovens, pois a apropriação da linguagem realizada na internet faz com que

⁷⁷ O aparecimento e importância das redes sociais e das interações *on line* criadas pelos jovens foram evidenciadas durante o transcorrer das oficinas, demonstrando que muito dos seus encontros e de suas organizações se dão através desta ferramenta, que acaba por impulsionar o surgimento de territorialidades e grupos juvenis.

⁷⁸ Aqui não queremos defender a superação do problema do espaço, uma vez que as relações via internet, ainda que possuam potência emancipatória, não substituem os encontros de fato pois estes viabilizam a constituição de grupos fundamentais à convivência humana e juvenil.

criem novos códigos de comunicação, como gírias e atitudes ligadas à velocidade desta⁷⁹. Ao mesmo tempo, os “excluídos” deste processo dificilmente entenderão as mensagens passadas com facilidade, uma vez que os termos ali difundidos só são compreendidos quando dominados pelo sujeito na sua interação com o grupo.

Segundo Souza, M. L. (2013) cada cultura ou subcultura possui “termos nativos” próprios, que imbricam uma língua ou dialeto com outros aspectos culturais, fazendo com que dificilmente pessoas de fora do meio traduzam estas expressões fiel ou apropriadamente. Com isto, percebemos que através da internalização da internet no cotidiano deste jovem, novos aspectos de sua identidade são criados, permitindo a inserção de novos termos para sua cultura, fato traduzido em suas roupas – através de tendências vistas em mídias de foto como o instagram –, falas – pelas abreviações e gírias utilizadas nas trocas de mensagens, como são os emoticons –, músicas – pela rápida troca de informações de novos clipes e artistas.

Ora, não nos cabe agora definir ou avançar nos debates existentes acerca da construção de territórios cibernéticos e/ou dos processos de individualização que esta esfera pode causar, mas é importante ressaltar a forma como o grupo juvenil que estudamos faz uso desta ferramenta para que possam se comunicar, demonstrar interesses e organizar debates e ações. Portanto, queremos explicitar que a dimensão da tecnologia eletrônica potencializa as relações materiais destes jovens, principalmente quando utilizadas sob a justificativa de estreitarem seus laços de amizade com pessoas semelhantes e/ou com grupos que atuam na mesma perspectiva.

Se considerarmos ainda que estes jovens não possuem acesso facilitado a equipamentos públicos de lazer e que o medo da violência muitas vezes se torna impeditivo para que possam sair para as ruas e as praças, percebemos que a ferramenta digital, principalmente via smartphones, permite que seu grupo social não seja restrito ou inexistente pela dificuldade de convivência, não excluindo-se aqui a necessidade de interações concretas, representadas pelos encontros e saídas marcados quando possível inclusive no espaço escolar.

Feita esta abordagem, resta ainda debruçar-nos sobre a formatação das redes materiais originadas durante a construção dos territórios jovens, visto que,

⁷⁹ Exemplo disto é a crescente necessidade de conectar-se o tempo inteiro, recebendo respostas e perguntas quase que imediatamente, representando a lógica da internet na qual quase tudo encontra-se ao alcance de um clique.

para que possam consolidar suas identidades no espaço a partir das territorialidades – fixas e transitórias – faz-se necessário pensar em rede. Nesta perspectiva Moreira (2007) argumenta que

[...] A organização em rede vai mudando a forma e o conteúdo dos espaços. É evidente que a teoria precisa acompanhar a mudança da realidade, ao preço de não mais dela dar conta. Uma vez que muda de conteúdo – já que ele é produto da história, e a história, mudando, muda com ela tudo que produz –, o espaço geográfico muda igualmente de forma. (p. 57)

Assim, a partir da organização da sociedade em rede, e a consequente consolidação do acesso e uso da internet por parte desta juventude, o espaço geográfico – e com ele as relações espaciais e os territórios – também se modificaram, sendo impactado pelas trocas e pela ampla gama de informações veiculadas em tempo real entre e com estes sujeitos.

Corrêa (2012) defende que as redes geográficas são redes sociais espacializadas, sendo sociais porque são construções humanas, elaboradas no âmbito de uma ordem, que envolve poder e cooperação. O autor explica que as redes sociais são historicamente contextualizadas e mutáveis, e que se tornam geográficas à medida que consideramos sua espacialidade, ou seja, “[...] a passagem de uma rede geográfica se dá quando assim a consideramos, a despeito de sua necessária espacialidade, expressa em localizações qualificadas, e com interações espaciais entre elas.” (p. 201)

Logo, quando espacializamos as conexões realizadas entre estes sujeitos no exercício de sua vivência e constituição de identidade juvenil, estamos transportando a rede social ali consolidada para a dimensão da rede geográfica, a fim de materializarmos suas territorialidades e os espaços ocupados. Zibechi apud Souza, M. L. (2013) argumenta que habitualmente existem centenas de redes dispersas pela cidade, invisíveis para a sociedade oficial, operando na forma de verdadeiros laboratórios culturais, que constroem significados e códigos diferentes dos dominantes. Assim, estudar a juventude periferizada pode indicar novos modos de estar e ser no mundo derivados das interdições realizadas pelas relações capitalistas.

Neste sentido, a internet faz com que o número de redes estabelecidas entre estes sujeitos jovens cresça, fazendo aflorar novos interesses, o que potencializa a busca e identificação com estilos e pensamentos, apresentando uma infinidade de

possibilidades de formas de ver, pensar e ser no mundo, o que faz com que determinados espaços da vida destes jovens possam ser vistos sob um novo código de informações/entendimentos.

Por exemplo, podemos perceber que a rápida difusão de informações potencializa e dá argumentos para que este sujeito explique os percalços e marginalizações a que é apresentado diariamente, na mesma medida ajuda a conectar pessoas de diferentes localidades que possuem o mesmo gosto musical – construindo cenários de música alternativa que extrapolam o local. Isto significa dizer que o encontro com indivíduos que passam pelos mesmos problemas em cidades diferentes, o acesso à diferentes leituras e vídeos que explicam as estruturas e as contradições do sistema capitalista, a possibilidade de expressar sua opinião e ser lido/compartilhado por outras pessoas, entre outras coisas pode acarretar em transformações identitárias que trarão outros olhares sobre os lugares anteriormente criados.

Ao constituírem redes de solidariedade e identidade entre si, estes jovens potencializam sua esfera de atuação, aprendendo e compreendendo seu papel dentro da formação territorial de seu entorno, ainda que estes termos ou falas não estejam expressas e consolidadas sob a forma aqui apresentadas. Com isto, queremos dizer que se o processo de conscientização juvenil se dá pelas vivências diárias, as mesmas são impulsionadas pelas novas informações e conhecimentos, podendo ser transmitidas e construídas através destas redes.

Ribeiro (2014) afirma que o cotidiano é mais que a reprodução do mesmo dentro de rotinas pré-estabelecidas – que reproduzem a dominação –, se ele for compreendido apenas nesta esfera todo seu potencial, que reforçamos ao longo da discussão não pode se firmar, fazendo com que não possamos romper com a repetição mecânica de nossos atos ou compreender a dimensão revolucionária que o dia-a-dia, o local e o pessoal possuem. É neste sentido que acreditamos que o desenrolar dos territórios e identidades juvenis bem como as relações estabelecidas por estes diferentes sujeitos, via internet ou de modo analógico, para além de serem inerentes à própria formação humana, dão abertura para que reflexões sobre as ações cotidianas sejam elaboradas e complementadas.

A consciência de que atuam sobre o espaço, delimitam fronteiras e possuem papel na formação e transformação de seus locais de vivência é essencial para que se rompa com tal repetição “normalizada” de atividades cotidianas, atingindo o que a

autora estabelece como sendo as ações propriamente ditas – e observadas em nossos encontros. Acreditamos que a potência destas ações vai se intensificando à medida que estes jovens possuem elementos, tempos e possibilidades de pensarem sobre toda a estrutura na qual encontram-se imersos.

Deste modo, vimos ao longo do capítulo um, que a construção dos territórios e do senso de pertencimento com o bairro, por parte destes jovens, encontra-se relacionada com as trajetórias e lutas depreendidas pelas gerações anteriores para que constituíssem e ocupassem a região. Tal relação não baseia-se apenas na transmissão direta de histórias ou responsabilidades, nem restringe-se à relacionamentos próximos entre os sujeitos, mas encontra-se permeada no dia-a-dia destes, em pequenos exemplos, relatos ou noções, visto que o espaço pode ser compreendido como a expressão e conjunção complexa das diversas tramas cotidianas que ali se desenvolvem.

Assim e somado a isto, apresentamos as diferentes visões acerca do que seria a juventude, posicionando-nos neste processo ao campo de discussão que acredita que a mesma só pode ser entendida a partir de suas próprias vivências, fazendo com que em cada localidade existam inúmeras juventudes, cada qual dotada de problemáticas e de potencialidades. Logo, buscamos ao longo do texto apresentar o conjunto de elementos (gerais e específicos) que ao nosso ver melhor auxiliaram a aproximar o leitor ao grupo de jovens com o qual trabalhamos.

É importante frisar que neste processo diagnosticou-se, entre outras coisas, a percepção geracional dos indivíduos, que ao reforçarem o papel de pais e avós para que tivessem acesso ao ensino e outros aparelhos urbanos, exaltam sua preocupação para que suas futuras gerações tenham também acesso a estes mesmos direitos, de maneira mais ampliada. Tal noção torna-se essencial em nossa visão para reforçarmos que a conquista por direitos e acesso a lugares melhores em seu próprio bairro corresponde a prioridades por parte deste grupo de sujeitos.

Esta lógica somada à visualização de quais territórios são e não são ocupados por esta juventude culmina na apresentação da escola como central na vida deste jovem, fato que refletiremos no capítulo que segue, sendo possível inferir e pensar a necessidade de um ensino de geografia que considere tais particularidades, caminhando no sentido de utilizar as potências apresentadas pelas vivências na periferia para que estes sujeitos compreendam seu estar e ser no mundo de modo mais palpável e contextualizado.

Por fim, vemos que as oficinas para a construção dos mapeamentos se apresentaram como oportunidades interessantes para realização de tal exercício, levantando questões pertinentes quando abordamos as territorialidades juvenis. Sobretudo porque o mapeamento social é um processo, sendo o produto apenas um elemento no contexto dos encontros, debates e trocas de ideias que se realizaram ao longo das oficinas que mostraram grande potencial educativo.

2. JUVENTUDE, ESCOLA E PERIFERIA: O ESPAÇO ESCOLAR COMO UMA DAS CENTRALIDADES DA VIDA

Neste capítulo, buscamos estabelecer com maior profundidade a relação existente entre a escola e a juventude, visto que esta é apontada como território principal pelo grupo com o qual trabalhamos, focalizando também as interações entre esta instituição e a comunidade onde está territorializada, que tecem e constroem uma significativa parte do cotidiano do bairro Sítio Cercado. Isto significa dizer que, ao verificar a centralidade da escola na vida destes sujeitos por meio das entrevistas e conversas, pretendemos aprofundar nossa análise acerca dos percalços e tramas cotidianos entre comunidade, jovens e espaço escolar.

Para tanto, abordamos a centralidade da escola na vida do jovem e das comunidades periféricas verificada nas entrevistas, diálogos e leituras, mostrando os diferentes sentidos e dimensões que este local ganha para os distintos sujeitos que ali atuam, evidenciando que a escola é ressignificada à medida em que estes se apropriam da mesma.

Num segundo momento, mostramos que estas relações e tentativas de ressignificação não ocorrem de forma homogênea ou consensual, sendo produzidas também a partir de inúmeros conflitos e contradições muitas vezes invisibilizados, visto que os embates (discussões, brigas, atitudes de “mal comportamento” etc) se dão dentro da escola que é um ambiente altamente controlado. Por isso, é necessário então entender tais conflitos, suas motivações e o que pretendem alcançar.

Por fim, considerando que todo movimento, por mais oculto e impregnado no cotidiano que seja, pode propiciar eventos, iremos dedicar um momento para entendermos as ocupações ocorridas nas escolas paranaenses durante o segundo semestre de 2016. Nestas manifestações da juventude, os mesmos ganham corpo e força, organizando-se em torno de uma pauta específica, fazendo com que neste processo, houvesse a emergência de novas territorialidades, vivências e processos de ocupação do espaço, apresentando novos elementos para nosso debate, uma vez que os mesmos possibilitaram, através de processos de organização destes sujeitos, ensinamentos que extrapolam o visível e o previsível, influenciando diretamente no rumo das trajetórias dos mesmos.

2.1 A CENTRALIDADE DA ESCOLA NA VIDA DOS JOVENS E DA COMUNIDADE DO SÍTIO CERCADO

Retomando o capítulo anterior, vimos por meio dos relatos da juventude e da bibliografia consultada que a instituição escolar se constitui elemento importante para as comunidades periféricas, sendo fato consolidado também dentro do bairro Sítio Cercado. A importância dada para a mesma refere-se a um conjunto de características, dimensionalidades e esferas pelas quais este espaço pode ser entendido e apropriado, fazendo com que sua relevância seja apresentada sob diferentes facetas, tornando-a central para a maior parte dos sujeitos desta comunidade.

Destarte, dentre os elementos e dimensões que tornam a escola importante, destacamos a possibilidade de ascensão social e profissional, por meio de uma maior escolaridade, ou seja, a escola, dentro na sociedade brasileira historicamente excludente, é concebida como sendo um espaço, segundo Spósito (1993), destinado à “[...] apreensão de um conjunto de conhecimentos, regras e práticas que não podem ser absorvidos na interação espontânea com o mundo social.” (p. 165), fazendo com que esta atividade seja considerada essencial para que um sujeito possa interagir na sociedade em que vive.

Não queremos aqui realizar um resgate histórico ou social acerca de como a escola se conformou ao longo dos séculos, ou a forma como ela tem se popularizado no Brasil junto às classes trabalhadoras, todavia, é necessário entendermos as motivações por meio das quais as instituições escolares foram criadas e como se transformaram para compreendermos, entre outras coisas, as históricas disputas pelo seu sentido.

Na perspectiva hegemônica, a escola é um espaço destinado à obtenção dos conhecimentos e regras necessárias para se viver na sociedade, não podendo tais compreensões serem produzidas fora dos muros institucionais. Assim, percebe-se que outra lógica vai se instalando em detrimento de outras concepções de educação e vivência social: a de que o conhecimento científico está acima de qualquer outro, relegando à escola o papel de lócus do conhecimento, no qual “transforma-se ou substitui-se” os conhecimentos do senso comum em científico. A perspectiva hegemônica de que a escola – e os professores ali inseridos – são os

únicos portadores do saber cria um ambiente que tende a desconsiderar, excluir e rechaçar os saberes e as experiências adquiridos pelos sujeitos que estão na condição de aluno, criando um modelo baseado na descontextualização e desconsideração de seu entorno.

É neste sentido que ela estaria, segundo Soltau (2004), imersa em um contexto que inclui o cerceamento, homogeneização e clausura, balizado pelo pensamento científico moderno europeu, fazendo emergir o entendimento que a sua criação serve a um conjunto de regras e hierarquias que buscam transpassar um modelo de sociedade considerado não desenvolvido, em detrimento de lógicas outras – principalmente as que advém dos conhecimentos populares e ancestrais não europeus.

Tendo posta esta perspectiva, é ainda importante pontuar que, desde as suas origens e ao longo de séculos, este ambiente foi restringido e restrito às camadas elitizadas, deixando a margem de seu processo todos os demais sujeitos. Ora, estando inseridos dentro de um contexto capitalista no qual o conhecimento científico torna-se centro da sociedade, esta restrição atua enquanto mais um elemento de exclusão e desigualdade social, fato potencializado à medida que o mundo se torna urbano e industrial e que, para desenvolver-se neste meio, exige-se a obtenção dos signos e linguagens ali ensinadas.

Sendo assim, será, segundo Canário (2008), no período posterior à Segunda Guerra Mundial que a oferta de educação escolar terá um crescimento exponencial, por conta do efeito combinado entre aumento de oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (corrida à escola). Este fenômeno assinala um processo de democratização quantitativa de acesso à escola, marcando deste modo a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas – ainda que esta passagem não caracterize uma mudança significativa no seu formato e em seus conteúdos.

Tal popularização não se dá de forma pacífica nos centros urbanos brasileiros, sendo então resultado da intensa luta de associações de bairro e de mães para que este acesso seja efetivado. Spósito (1993) afirma que “[...] de um lado, a escola é uma conquista, sintoma de progresso para o bairro, produto muitas vezes da luta de vários moradores. Mas ela também é a expressão mais visível de segmentação, da hierarquia, da diferença.” (p. 118). Ora, ainda que o acesso à escola se mostre primordial e importante para o bairro, a entrada das classes populares na instituição não representa o fim da divisão de classes, nem se coloca

como a solução de todos os problemas ali encontrados. Na realidade, a intensa luta para que ela se efetive só demonstra o abismo existente entre as camadas populares e as elites.

A autora continua expressando que a existência da escola

[...] exterioriza fisicamente grande parte das relações sociais vivenciadas no cotidiano, que se exprimem na segregação e nas desigualdades sociais mais amplas. A separação entre ricos e pobres estratifica também os que sabem e os que não sabem, “os que tem ensino e os que não tem”, recriando-se nas relações do bairro: os alunos e seus pais são a “comunidade” e os outros, os mais pobres, os marginais, às vezes os moradores da favela mais próxima são os de “fora”, os “estranhos”, os elementos perturbadores da ordem. (p. 118)

Pois bem, deste modo, a escola – mesmo acessível às camadas populares – se realiza como e enquanto reprodutora das diferenças sociais existentes em nossos meios, uma vez que, ao chegar até estas comunidades não se transforma, e não se transformando para os novos sujeitos e classes sociais irá reproduzir – em forma e estrutura – o ensinamento dado às elites, com altas cargas de trabalhos domiciliares, cobrança da presença da família em horário comercial e da compra de materiais caros para realização de atividades. Daí a concepção elitista e equivocada de que os estudantes pobres possuem limitações por suas condições de vida ou “não querem aprender”, visto que, material e simbolicamente, aquele não reflete seu mundo ou suas condições de vida, seus territórios e territorialidades, o que faz com que o acesso ao ensino seja acompanhado da percepção e do sentimento do fracasso.

Ao longo das entrevistas e momentos de encontros, os jovens sempre expressaram que sua maior dificuldade se encontrava no formato por meio dos quais os conteúdos são apresentados, de forma geral num molde estático e pouco conectado com suas vivências. Somado a isto, muitos, como B., 18 anos, trabalhavam em contra turno escolar, o que dificultava o tempo disponível fora do período letivo para dedicar-se às matérias as quais possuía dificuldade. Esta falta de tempo somada à linguagem técnica (afastada da vivência destes jovens) faz com que os mesmos passem a conceber o ensino sob uma ótica maçante, sem muito a acrescentar em sua formação – ainda que seja necessário para que obtenham diplomas.

W., 21 anos, expressa que, desde cedo, questionou o sistema de ensino no qual estava inserido, crendo que ele é “muito limitado, que ensina a gente apenas a fazer o básico do básico, assim, que é mão de obra barata, a respeitar todo mundo, ficar sentadinho e só falar quando te pedem”. Ou seja, a intencionalidade da escola, segundo este jovem, estaria na produção de comportamentos para a futura classe trabalhadora, indo na direção contrária da produção de conhecimentos que possibilitassem a emancipação e problematização do mundo por estes educandos.

Gentili (2009) destaca que o processo de escolarização nestas áreas será pautado por uma dinâmica de “exclusão includente”, na qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, fazendo com que a inserção destes sujeitos institucionalmente não signifique necessariamente sua inclusão neste mundo. Com isto, percebemos que a popularização da educação e sua chegada às periferias se baseia num processo mascarado de igualitário e democrático, que na verdade é profundamente elitista e só tenderá a reproduzir os mesmos mecanismos de exclusão, repressão e segregação encontrados fora de seus muros.

[...] Desta forma, por estranho que possa parecer, o alargamento da base social da escola pública (ou a sua transformação de uma instituição de elite em “escola de massas”), apesar de insistentemente reclamada pelos setores progressistas comprometidos com ideais de justiça social, irá se deparar, de imediato, com uma escola organizada secularmente segundo uma lógica de padronização, de uniformização cultural e, principalmente, extremamente ciosa de seu rigor avaliativo; uma escola que permanecia fiel à sua missão histórica de formação das elites vocacionada para o exercício das funções intelectuais, adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira. (BARROSO FILHO, 2008, p. 38)

Desse modo, percebemos que a popularização do ensino não se dará de forma completa, fazendo com que os sujeitos ali presentes se deparem com um mundo de normas, regras e prerrogativas que até então lhes era desconhecido, tornando o processo de adaptação⁸⁰ um obstáculo permeado pelo estranhamento e resistência, fato que se reflete nos altos índices de evasão escolar. Dayrell (2012),

⁸⁰ O processo de adaptação apresentado também pode ser entendido sob a perspectiva de um processo emancipatório, ou seja, uma vez que os sujeitos apreendem as regras que devem ser seguidas dentro das instituições de ensino e se adaptam a elas, os mesmos tem possibilidade de ocupar um espaço histórica e simbolicamente negados a eles, tendo acesso então a conhecimentos necessários para que possam ali permanecer.

ao concordar que o acesso à escola não garante necessariamente a inclusão destes jovens, afirma que suas trajetórias neste espaço são, em geral, marcadas por uma realidade comum, caracterizadas por reprovações, abandonos escolares temporários e uma percepção de escola como “algo chato”, que não os envolve.

Esta percepção da instituição escolar como algo desconectado, mas necessário, foi demonstrada ao longo de nossas oficinas quando os jovens explicavam que até gostavam de estudar e de ir para a escola, mas que as aulas eram chatas, desinteressantes e sem sentido. Perguntamos então quais seriam suas motivações para estudar? Responderam que pela necessidade, visto que, segundo a concepção social, precisam do diploma para que possam “ser alguém na vida”.

Sobre isto, Q., 17 anos, expressa que, na concepção de muitos profissionais, os jovens estão ali para estudar, visto que esta seria a principal função do ser estudante. Esta concepção apagaria todas as outras dimensionalidades assumidas por este ambiente, dando uma obrigatoriedade no sentido de apreender todo o conteúdo apresentado. No mesmo sentido G., 20 anos, diz que

(...) O aluno é muito subestimado sabe? Pra eles é assim, o aluno é só aquela pessoa que vem pra aula ou, que só vem na verdade pela presença. Não é nem o aluno que vem pra aprender nem nada, tem muito professor que acha que é isto, que o aluno não tem voz, que o aluno não quer algo diferente.

Isto demonstra que, na visão deste grupo, a escola não se encontra aberta para acolher suas visões em relação a transformações no ensino. Por outro lado, ainda que estas aulas permaneçam sendo maçantes ou pouco atrativas, os mesmos persistem em seus caminhos escolares, uma vez que, como expomos acima, reconhecem a necessidade deste ambiente.

Nos parece óbvio através das respostas dos educandos que a juventude das classes populares não age ingenuamente à medida que cobram e reivindicam espaços escolares, como se desconhecessem os antagonismos apresentados pelo sistema escolar. Pelo contrário, sua defesa em conquistar estes ambientes não reside em acessar outras culturas e signos por vontade própria, mas de assimilá-los por uma questão de necessidade, perspectiva reforçada à medida que as famílias e

as comunidades passam a pautar mudanças dentro de cada local de ensino⁸¹, visando que seus filhos possam realmente se apropriar dos conhecimentos ali trabalhados.

Zibechi (2015) fala que os movimentos da periferia urbana são dotados de “agendas ocultas”, que não são formuladas explicitamente de forma estratégica ou tática, mas se constroem ao caminhar, junto com os próprios sujeitos. Eis o desafio de fazer interlocução com os mesmos. É desde o entendimento do autor que podemos compreender a luta pelo acesso à educação por parte destes protagonistas que, mesmo não tendo visão do todo ou uma meta final a ser atingida neste campo, constituem sua luta no dia-a-dia, transformando-a cada vez que atingem um objetivo ou que novos desafios se lhes apresentam.

As diversas lutas e embates apresentados configuram o modelo no qual hoje estamos inseridos, ainda permeado por inconstâncias, fragilidades e problemáticas, assim, se retomarmos este debate sob uma perspectiva atual, perceberemos que a necessidade da escola permanece existindo e sendo alimentada por todos os setores de nossa sociedade, seja por conta do prestígio – característico do pensamento elitista – ou por conta da necessidade e “tentativas de ascensão social e econômica” – destacado nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Brandão (2012) expressa que

[...] A aspiração por trajetórias escolares cada vez mais longas, por parte dos setores antes excluídos da escola, argumenta fortemente na direção da centralidade (e de poder) da escola de impor padrões de linguagem e valorização dos conteúdos dos currículos oficiais, em direção oposta ao suposto enfraquecimento de seu poder de imposição de uma ordem cultural (seja ela legítima ou não). (p. 57)

Ou seja, ao aspirarem permanecer dentro do sistema de ensino e, mais que isto, adentrarem espaços ainda elitizados como o da Universidade, percebemos que a educação formal ainda se apresenta como central na vida e cotidiano da juventude – impondo padrões de linguagens, acesso a lugares e prestígio social – sendo vinculada, em parte, pela ascensão econômica que a formação universitária acarreta.

⁸¹ Spósito (1993) reforça então que tradicionalmente é inquestionável que a educação escolar tem propiciado a reprodução da discriminação e dos preconceitos com estes sujeitos, todavia, estes episódios não são “deixados de lado” ou esquecidos pelos familiares, que manifestam tais arbitrariedades em pequenas denúncias e demandas.

Ora, se considerássemos apenas a importância dada para a obtenção de conhecimentos técnicos em nossa sociedade – adquiridos primeiramente nas escolas de nível médio e sendo ampliadas com os cursos de nível superior –, já teríamos elementos para compreender porque a escola permanece sendo prioritária na vida de diversos sujeitos, principalmente das periferias. Todavia, verificamos que a dimensão da instituição escolar e seu sentido transcende as questões de ordem econômica e/ou de alfabetização individual, pois o mesmo acaba por atender demandas de pessoas não escolarizadas da própria comunidade. Verifica-se nesta perspectiva, o sentido humanitário e de relevância social que o acesso a todos os níveis de ensino possibilita aos sujeitos que moram nas áreas marginalizadas.

Dada esta breve contextualização acerca da implementação e manutenção do sistema escolar nas comunidades populares, discutimos a centralidade do espaço escolar no bairro Sítio Cercado, baseando-nos em dois pontos principais: a primeira voltada para as questões ligadas à ampliação dos horizontes dos jovens que a frequentam; e a segunda focada na dimensão social que a estrutura escolar ganha, à medida que comporta projetos e desdobramentos inerentes à sua territorialidade que extrapolam a dinâmica do currículo escolar formal e está ligada ao cotidiano da comunidade de outro modo, indo para além dos sujeitos jovens. Ambas discussões incidem sobre questões específicas do grupo dos jovens investigados e sobre questões mais amplas ligadas a todos os sujeitos do bairro, sendo possível registrar o sentido que estes ambientes adquirem à medida que se estabelecem nas localidades periféricas e vão se formando/conformando ao longo das décadas em conjunto com seu entorno.

Lopes, J. T. (2012) denomina de escolocentrismo a crescente importância dada para a educação formal em nossas sociedades, que torna o cotidiano do jovem estudante repleto de pensamentos e atividades destinadas à escola – fato reforçado e incentivado por familiares e instituições – o que tornaria o cotidiano dos sujeitos, e do imaginário popular como um todo, inundados por referências e questões que envolvem a escolarização.

Neste sentido, percebemos que ao longo das últimas décadas o tempo necessário para estar em sala de aula e obter uma “boa formação” tem aumentado gradativa e intensamente, fazendo com que as novas gerações precisem passar

pelo menos 12 anos para que possuam o mínimo de formação exigido para, desta maneira, adentrar o mercado de trabalho⁸². Esta necessidade é percebida quando, segundo Zago (2012), as chances de se conquistar um emprego são drasticamente diminuídas de acordo com a escolarização alcançada, ou seja, “[...] a ausência de um certificado mínimo de escolaridade impõe limites à inserção ou à reconversão profissional” (p. 143), fazendo com que estar na escola e finalizar seus diferentes níveis seja entendido como sinônimo de aumento das chances de ter postos de trabalho no mercado formal.

É evidente neste ponto que

[...] o valor inegável da educação escolar nos meios populares não pode ser sempre tomado como sinônimo de um projeto escolar claramente definido de longevidade escolar. Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização, têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudança, limitam projetos futuros. (ZAGO, 2012, p. 140)

Ainda que coloquem confiança na escola, e em seu papel, para que os filhos possuam melhor colocação profissional e social na vida adulta, os pais não esquecem suas limitações econômicas e materiais, que interferem na maneira como estes jovens irão encaminhar-se após cumprirem a etapa obrigatória de ensino. Interessa-nos então destacar que a medida que as camadas populares vão conquistando, adentrando e avançando no sistema de ensino, as exigências impostas para que consigam ser empregados também crescem. Assim, quando o nível fundamental I (da alfabetização) se popularizou, passou-se a exigir o fundamental II para melhores postos de emprego, avançando sucessivamente até chegarmos à atualidade, em que a entrada para a Universidade põe-se enquanto o “divisor de águas” entre os que “vencem ou não vencem na vida”⁸³.

⁸² Krawczyk (2011) dirá que “[...] ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar, contudo, é o aumento do número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, embora estejamos aquém de outros países latino-americanos, uma vez que persistem distorções série-idade e taxas de analfabetismo funcional.” (p. 756). Logo, percebemos que o aumento do tempo de escolarização não reflete necessariamente na melhor e maior apreensão de conhecimento por parte desta população, mas refere-se a um aumento acerca da escolaridade compulsória – a qual é preciso para adquirir um certificado, mesmo que não tenha se apropriado dos signos e conteúdos inerentes a este processo.

⁸³ Cabe lembrar que nos últimos anos tivemos a criação e expansão de diversas Universidades Federais e Estaduais no país aumentando significativamente o acesso à jovens, principalmente residentes de cidades menores, do mesmo modo, ocorreu uma crescente abertura nas Universidades brasileiras já existentes, através do sistema de cotas, financiamentos e políticas afirmativas, tem

A dinâmica apresentada faz emergir, novamente, a dimensão do abismo existente entre ricos e pobres, uma vez que, tal como pontuado por Nogueira (2012), os resultados escolares de um aluno estariam conectados, cada vez mais, aos recursos financeiros de seus pais, mascarado pelo discurso meritocrático do esforço e capacidade que acabam por ocultar as desigualdades de trajetória. Logo, sendo a linha de chegada o “passar no vestibular” teremos empresas de educação que, pelo alto investimento realizado pelas famílias, irão garantir o sucesso estudantil.

Pois bem, tomando por base que os níveis de escolaridade exigidos para o sucesso profissional têm aumentado paulatinamente, podemos verificar que a sociedade moderna está centrada nas instituições escolares, haja visto que estas são responsáveis por garantir o prestígio social, econômico e cultural dos sujeitos que as frequentam, sendo este derivado da fama e tempo passado nestes espaços. A educação, neste ponto, “[...] faz-se ritualística, mais de aparência do que de realidade, pois não visa tanto preparar efetivamente os alunos quanto titulá-los.” (PEREGRINO, 2012, p. 331), ou seja, mais do que ensinar ou socializar conhecimentos técnico científicos, a escola se torna um ritual a ser cumprido, sem o qual a vida no meio urbano estará prejudicada e seriamente interditada.

Bem, se observarmos esta dinâmica perceberemos que a meta a ser cumprida pela escola será de aprovar estudantes na etapa do vestibular, sendo assim, o foco e estrutura do ensino passam a se balizar pelas provas e conteúdos ali cobrados. B., 18 anos, argumenta sobre este ponto, expondo que, ao precisar trabalhar e estudar, principalmente no período do Ensino Médio, encontrou mais dificuldades para estudar do que outros estudantes que possuíam tempo livre para dedicar-se no contra turno a aprimorar seus conhecimentos. Do mesmo modo, complementa dizendo que a estrutura escolar pública e privada são distintas, pois enquanto na particular existem simulados, “terceirão” e a ideia prévia de que vão estudar para o vestibular, na pública se depende quase que exclusivamente da vontade e percepção progressista do grupo de professores que ali estão.

A dinâmica descrita representa uma relação inédita entre escola formal e sociedade, podendo ser dito que nunca na história deu-se tanta importância à esta dimensão da vida, o que nos permite falar de uma sociedade que se baseia na

gerado, como reação, a valorização do currículo e do local de estudo, ou seja, quando a elite sente-se ameaçada pelas camadas populares, criam novas regras para o jogo, passando a valorizar cada vez mais quem dedica totalmente seu tempo ao estudo e à formação técnica.

instituição escolar. Vieira (2012) expressa que a frequência duradoura da escola, enquanto norma central na formação dos indivíduos desde a mais tenra idade, faz com que sua identidade dependa decisivamente de sua condição enquanto aluno, ou seja, independente do sentido que atribui ao estudo, o jovem deverá percorrer uma trajetória cada dia mais longa, criando seus próprios meios para planejar seu “futuro”.

Q., 17 anos, alega que a escola “não é baderna” e que cada um está ali com um objetivo de vida, retomando assim a noção de que é na escola – e não em outros ambientes – que os sonhos em relação ao amanhã são conformados e, possivelmente, inicialmente efetivados, o que relega a este espaço a condição de auxiliar ou dificultar o caminho planejado pelos indivíduos. Isto não significa, contudo, que a instituição escolar irá assumir este papel ou, até mesmo, comprometer-se a ampliar os horizontes e acolher todos os sujeitos que por ali irão passar, pelo contrário, o sucesso escolar destes estará relacionado ao quanto conseguem se adaptar às regras e formas de funcionamento da instituição, o que, ao longo dos anos, abriria portas e oportunidades para melhor viverem este período.

Quanto a isto, Sirota apud Dias, D. e Sá (2013) revela que

[...] ser “bom aluno” não é somente adquirir conhecimentos, mas também estar disposto e preparado para “jogar o jogo” da Escola, exercendo um papel que implica tanto conformismo, quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o designado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias à vida escolar) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional. (p. 73)

Logo, para que estes jovens possam chegar ao fim desta trajetória, precisarão aprender a lidar cotidianamente com as exigências escolares, seja respondendo adequadamente quando solicitados, seguindo as normas de vestimentas ali colocadas, o que viabiliza, ao fim do processo, o acesso ao diploma a fim de que passem para a próxima etapa.

Deste modo, a escola, enquanto local de obtenção de conhecimentos e modos de agir, torna-se central na vida do jovem para que possa cogitar e/ou construir perspectivas futuras de sucesso. É válido lembrar que ao longo do processo de escolarização destes indivíduos, o núcleo familiar, em conjunto com o restante da comunidade, terá também um importante papel, haja vista que serão os

responsáveis por garantir e reforçar a importância da ida à escola viabilizando e cobrando o “término dos estudos”⁸⁴.

Todavia, a medida que este jovem avança no sistema escolar, começa a perceber que o discurso vinculado de garantia de sucesso acerca da escolarização não se traduz dessa forma tão certa fora de seus muros. Em outras palavras, o imaginário social de que a conquista do diploma é sinônimo de ascensão social e prestígio na sociedade começa a ser abalado, pelo questionamento que os sujeitos fazem acerca do papel da escola em sua formação para vida. É neste ponto que frases, como “para que vou usar isto no meu dia-a-dia?” ou “eu não vou precisar disto quando acabar a escola”, passam a fazer parte do universo dos educandos. Assim, passam a questionar os professores e as matérias, impulsionados pela necessidade de encontrar um sentido para o que estão fazendo e para o que foram orientados desde pequenos a fazer.

Ora, não é de se estranhar que estes questionamentos surjam principalmente quando estes jovens chegam ao ensino médio, pois à medida em que crescem e tomam conhecimento da realidade⁸⁵ na qual se inserem – quando procuram o primeiro emprego ou observando mais atentamente seus pais – percebem que o ensinado em sala de aula pouco auxilia para “se virarem” lá fora. Da mesma forma, acabam percebendo que possuir um diploma não representa certeza de sucesso e ascensão social, devendo ser acrescentado à este elemento inúmeros outros que determinarão o local do sujeito dentro desta.

Zluhan e Raitz (2014), refletem que é

[...] desconcertante imaginar que muitos jovens passam doze anos na escola e saem dela sem saber resolver problemas básicos do seu cotidiano, sem conseguir estabelecer relação dos conteúdos estudados com suas experiências de vida, tampouco proceder a uma leitura de mundo. (p. 256)

Em função do exposto, percebemos que a escola perderia quase que completamente seu significado caso seu papel estivesse circunscrito na visão jovem somente pelo viés do progresso, sucesso e ascensão social, todavia, é notável que

⁸⁴ Assim, quando falavam que as aulas eram chatas e perguntávamos porque continuavam indo, os jovens revelavam que, para além da consciência de sua necessidade, os pais – e em especial suas mães – cobravam e não deixavam que desistissem.

⁸⁵ Daí a importância de se pensar um ensino de geografia permeado pelas tramas sociais e trajetórias geográficas, para que este reconhecimento da realidade se de em conjunto com ferramentas para compreendê-la e modificá-la de forma emancipada.

quando um dos papéis da escola perde força no imaginário juvenil, outra esfera ganha corpo e passa a exercer maior influência na motivação para que frequentem este espaço: a dimensão da sociabilidade exercida nela e por ela.

B., 18 anos, defende que “ali tem a formação do pensamento, a gente cria um laço de amigos, [...] a gente aprende tanta coisa ali, teu pensamento, teu caráter, sua ética, seu jeito de ser tudo mais, se organizar, tudo praticamente se forma ali.” Ou seja, a escola não é apenas o conjunto de disciplinas apresentadas, nem as provas que garantem um diploma, mas, pelo menos para estes sujeitos, representa um espaço de vida, na qual suas identidades serão construídas e constituídas, a partir de relações com amigos, grupos e, inclusive, novas discussões. Dayrell, Leão, e Reis (2011a) destacam que a relação dos jovens com a escola é permeada por múltiplos sentidos e significados, por sentimentos positivos e negativos, o que nos permite entender que este espaço extrapola a dimensão técnico-científica pela qual se apresenta e insere-se dentro de um contexto maior, marcado pelas múltiplas relações existentes entre estes jovens.

Dayrell(1996) afirma que

[...] a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. (p. 10)

Bem, a escola, ao estar presente em um território ou bairro no qual faltam aparelhos públicos de lazer e convivência, é posta então enquanto uma das ou a única alternativa viável e segura para que estes jovens possam sociabilizar-se, promover trocas culturais e simbólicas – que ocorrerão independente dos projetos ou anseios construídos previamente na instituição. Com isto, à medida em que esta, pelo tratamento que dá aos conteúdos e formas (encaminhamentos metodológicos), “frustra” os sujeitos na esfera educacional e, possivelmente na profissional, foco inicial dos sujeitos ao frequentá-la, acabam por emergir com maior força o sentido social e de convivência, e, como educadora, é possível verificar que, inúmeras vezes, a motivação para estar na escola está baseada nas possibilidades dos encontros dos jovens uns com os outros.

Dayrell (2007) afirma que a sociabilidade desenvolvida por estes sujeitos tende a ocorrer no fluxo do cotidiano, no intervalo de suas obrigações, incluindo os

que ocorrem dentro da instituição escolar, permitindo que os jovens desenvolvam relações sociais nas brechas e espaços de tempo deixados na organização padrão das aulas. Nesta perspectiva, é certo então afirmarmos que a instituição escolar representa na vida do jovem muito mais que seu espaço de acesso ao conhecimento socialmente produzido, uma vez que as relações que ali são estabelecidas influenciam na forma como estes constroem suas imagens de si, dos outros, do mundo e da sociedade, sendo esta dimensão, em geral, não reconhecida, percebida e/ou assumida pela maioria das instituições.

G., 20 anos, afirma que a escola era o lugar em que se sentia bem, como em sua casa, “(...) aonde você faz coisas e se sente bem por isto”, concluindo que “não é só uma questão de aprender, é uma questão de ensinar também”. A partir desta afirmação verifica-se que a instituição escolar é vista para além de sua função tradicionalmente anunciada, demonstrando a consciência que estes jovens têm de que ensinam e aprendem em suas relações interpessoais, sendo necessário dedicarmos um tempo de reflexão às dimensões⁸⁶ que emergem a partir desta perspectiva e revelam práticas cotidianas, por vezes ocultas, que ocorrem no espaço escolar ou nos espaços de sociabilidade criados dentro do mesmo.

Destarte, evidenciamos que o entendimento da escola como “**espaço de liberdade**”, ganha terreno todas as vezes que o jovem vê a possibilidade concreta de se expressar como realmente se sente, ignorando expectativas ou visões criadas sobre o mesmo, como ocorreram diversas vezes quando estava em situação de Ocupação. L., 20 anos, afirmou que ali se sentia livre e “podia ser quem realmente era”, assim, a percepção de que naquele espaço o sujeito pode colocar-se como verdadeiramente se sente em relação ao mundo – através de vestimentas, falas e posturas – passa pela liberdade e, inclusive, confiança geradas na relação cotidiana entre estes sujeitos com seus semelhantes e com alguns funcionários da escola.

Neste contexto a escola passa a representar o espaço de libertação, de exposição de suas opiniões sem o medo do julgamento dos pais, de construir suas

⁸⁶ É preciso desde aqui explicitar que as dimensões apresentadas ao longo desta seção não são totalizantes nem totalizadoras, ou seja, sendo a escola, como já exposto, múltipla em sentidos e significados, a mesma pode ser considerada uma experiência única para cada sujeito que por ela passa. Nossa tentativa, no caso, está em demonstrar, a partir das percepções geradas pelas oficinas e por nossa convivência no chão da escola, que facetas este espaço pode assumir, sendo necessário explicitar nossa escolha por, primeiramente, evidenciar os recortes e dimensões positivas para tais sujeitos.

experiências e vontades a partir da relação com o outro sem que para isto precisem reportar tais atitudes às suas famílias ou adultos, visto que, como bem sabemos, romper ciclos ou valores familiares não é tarefa fácil. Assim, é ali, dentro daqueles muros, que os sujeitos encontram um ou outro professor/funcionário que os entendam, sentindo-se confortáveis em confidenciar seus problemas e angústias, buscando respostas para que possam avançar⁸⁷.

A socialização realizada no processo das Ocupações se constituiu então enquanto subsídio para quebrar a primeira barreira na vida deste sujeito. Em outras palavras, visualizamos que ao criar argumentos, estratégias e maneiras de se libertar (politicamente, sexualmente, afetivamente), a juventude passa a constituir sua identidade tendo como base estes princípios, criando alternativas para que possa defender este novo pensar em outras esferas sociais, à medida em que se sinta pronto. Tal dimensão e importância não podem, ou devem ser ignoradas quando falamos da centralidade da escola na vida deste grupo juvenil, pois, mesmo que para alguns olhares esta pareça pouco significativa, no âmbito individual e do grupo, a instituição escolar se configurará, na maior parte das vezes, como o primeiro local de acolhimento deste sujeito – sendo, infelizmente e, não raro, o único.

Do mesmo modo, será neste espaço que os jovens, ao conviverem uns com outros, podem tomar consciência das semelhanças e diferenças existentes entre eles, visto que cada um apresenta uma construção e trajetória de vida com especificidades, isto faz com que a escola ganhe um significado de “**espaço de convivência**” que permite o intercâmbio entre diferentes culturas, modos de pensar, existir e ser no mundo. Nas relações geradas pela convivência em sala, observamos a construção de grupos e laços de amizade, manifestados pela necessidade de sentar em carteiras próximas, realização das atividades em conjunto e as inúmeras conversas realizadas ao longo do dia.

⁸⁷ Precisamos salientar que esta busca, em geral, ocorre na dimensão da afetividade amorosa, pois é nesta fase que os jovens passam a experienciar os primeiros relacionamentos amorosos com outras pessoas, podendo neste processo descobrir e/ou aceitar que não são heterossexuais ou que não querem “relações serias” naquele momento. Ambas as questões não são facilmente aceitas pela maioria das famílias, pais e gerações mais velhas, fazendo com que estes jovens passem por um processo de aceitação e rompimento com antigos paradigmas, buscando neste caminho encontrar pessoas – em geral mais velhas – que possam ampara-los e fortalecer sua contraposição.

Partindo da afirmativa de que as identidades não se constituem abstratamente e que “[...] se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento” (CARRANO e DAYRELL, 2003, p. 20), vê-se que a convivência gerada e os grupos ali produzidos serão essenciais na constituição das identidades em processo de vir a ser. Para além disto, esta dimensão foi expressa quando, nas oficinas, os sujeitos colocam a escola como local de encontro com amigos, para que possam conversar e encontrar pessoas interessantes, enfim, é o primeiro lugar que lembram quando indagados sobre convivência, fato reforçado pela frequência escolar, cuja presença ocorre mesmo quando lhes é possibilitada a alternativa de faltar.

Ora, destacamos anteriormente que um dos reforçadores para que os jovens não abandonem a escola – quando percebem que o diploma não necessariamente o auxiliará na vida fora daqueles muros – são as amizades que ali se estruturam, daí a verificação de que os jovens vão para escola mesmo nos momentos em que poderiam ficar em casa. Dentre os momentos observados, destacamos os dias chuvosos ou de reposições de aula aos sábados, no qual sempre um ou dois grupos por sala compareciam, não para estudar ou aprender conteúdos, mas para se encontrarem, conversarem, ações que acabam por fortalecer as amizades e convivências.

As escolhas acerca das atividades que querem ou não fazer, ou quando faltar e quando se empenhar na matéria fazendo-nos inferir a respeito de outra dimensão possibilitada pela escola, em que a mesma se torna “**espaço de construção de autonomia**”, na qual o jovem pode, dentro de um plano geral, realizar escolhas sobre si e sobre os outros, aprendendo que neste processo existem consequências de acordo com suas decisões. Tal autonomia não pode ser compreendida como sendo plena, visto que não foi e nem é incentivada institucionalmente nem bem vista pela maioria dos educadores que ali se encontram, logo, percebemos que as escolhas e decisões ocorrem de forma a transgredir o entendimento de que estes jovens devem aceitar e acatar todas as ordens impostas no ambiente escolar.

Neste processo, quando os jovens contestam ou discordam das decisões tomadas pelos professores, funcionários ou equipe pedagógica, são vistos como indisciplinados, desinteressados ou problemáticos, o que acaba por ocasionar

conflitos que são tratados, em geral, de forma dicotômica, contando de um lado com o grupo adulto – que constrói as regras e acredita que sabe o que é melhor para o indivíduo – e, de outro, com o grupo juvenil – entendido enquanto transgressor e rebelde, que não compreende ou questiona que o estabelecido pelos adultos seja o melhor para eles. É preciso notar que este tipo de interação é entendido, quase que totalmente, pelo seu viés negativo. Ponto de vista reforçado por E., 17 anos, quando a mesma relata que todas as vezes que tal discussão ocorre, os alunos são considerados errados, mesmo na visão dos “mediadores” (pedagogos) que assumem um lado antes mesmo de ouvirem as partes envolvidas.

Fica evidente que a construção da autonomia juvenil neste caso se dará de forma conflituosa, essencial para sua construção enquanto cidadão e sujeito de direito, uma vez que será através de atos de contestações que os jovens aprendem a expressar suas opiniões, a defender seus interesses e a criar discursos capazes de mudar a situação e/ou pontos de vista, para que possam ser ouvidos e vistos.

Antes de abordarmos a última dimensão diagnosticada a partir dos discursos dos jovens sobre “o que” a escola significa, queremos registrar o fato de que não é apenas para estes que a escola ganha novos contornos ou explicações, mas para toda a comunidade na qual a mesma está territorializada, à medida que ali serão oportunizadas atividades outras que possuem importância para todos, independentemente de estarem ou não matriculados. Assim, ao se territorializarem em um bairro periférico, as escolas da região ganham sentidos que ultrapassam os aspectos ligados à mera aprendizagem de conteúdos, dado que acabam por serem instituições-chave em vários outros aspectos da vida cotidiana desta população.

Com isto queremos dizer que a escola, para além de instituição educacional, é o espaço institucional público mais próximo e presente por mais tempo na vida destas famílias. É uma das primeiras e talvez uma das únicas instituições oriundas de políticas públicas à qual os sujeitos da periferia (sejam estes jovens ou não) têm acesso. Sendo vista como o local aonde podem adquirir informações, conselhos e sanar necessidades básicas como de alimentação, de produção de documentos oficiais (RG, CPF e outros), de amizade e de amor etc. Esta dimensão também é percebida pelo próprio Estado que, ao verificar sua capilaridade junto aos mais diversos territórios, delegará a este espaço a execução de alguns serviços como a entrega do leite e a divulgação de políticas de prevenção – como campanhas que promovem a amamentação, realizadas em alguns CMEI’s da região.

A relação gerada por estas atividades, ao nosso ver, não reflete numa interação melhor entre comunidade e escola. A mesma passa a ser vista, na maior parte das vezes, como uma prestadora de serviços e porta-voz do Estado, visto que se apresenta como instituição estática, pronta e acabada, na qual os sujeitos não podem e nem devem interferir. Isto pode ser facilmente verificável em função dos escassos espaços de debate e posicionamento dos pais e da comunidade, cabendo a eles usufruírem dos serviços ali prestados, sendo-lhes interdita, na maior parte das vezes, a participação em sua atividade fim.

Do mesmo modo, as famílias que possuem filhos nas escolas passam a vê-las enquanto um espaço que, para além da formação intelectual, configura-se como seguro se comparado aos demais lugares existentes nas periferias em que os jovens e crianças vivem. Zago (2012) defende que, num plano imediato, para os que moram nas periferias a escola se estabelece enquanto local de proteção dos filhos em relação à rua, ao mundo das drogas, das más companhias. Então, se partirmos do entendimento de que estes sujeitos passam a maior parte de seu tempo livre sozinhos, enquanto seus pais trabalham, e que estes possuem contato desde cedo com inúmeros fatores e situações considerados de risco, - o tráfico é posto pelos jovens entrevistados como preocupação principal-, veremos que a escola adquire um sentido de “segurança” para estes pais, que não terão que se preocupar com seus filhos enquanto os mesmos estiverem ali.

Neste sentido, Krawczyk (2011) afirma que a escola agregará o papel de contenção, isto é, “[...] o de proteger os alunos do meio social em que vivem; de evitar que entrem na delinquência; de tirar o jovem da rua” (p. 763), delegando para estas instituições o papel de promover a socialização sadia destes sujeitos que, ao passarem seu tempo ali, de acordo com o entendimento de seus pais ou responsáveis, correrão um risco menor de inserção no mundo do crime. É necessário lembrar que esta noção reflete na forma de socialização deste jovem, pois uma vez que seus pais ou responsáveis confiam à escola a função de “manter seus filhos em segurança”, os mesmos irão desde a mais tenra idade aprender que,

se quiserem sair de casa sem maiores problemas ou sem muitas explicações, devem pedir para ir até a escola⁸⁸.

Resta ainda destacarmos uma dimensão vivida, pensada, apropriada e diagnosticada tanto pela juventude como pela comunidade do Sítio Cercado: a escola enquanto um **“espaço de solidariedade”**. Ora, Zibechi (2015) defende que as comunidades periféricas se formaram a partir da construção de espaços da diferença, na qual existem formas de vida heterogêneas com relação à cidade do capital, apoiando-se em suas diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas para que pudessem estabelecer seus territórios, tendo como base relações de solidariedade. A escola, enquanto compondo o território destas comunidades, não fica alheia a tais processos, e mesmo que seja espaço institucionalizado, sofrerá influências e transformações por uma série de fatores, sobretudo pelo fato dos profissionais que ali atuam também serem moradores do bairro.

Assim, veremos no cotidiano escolar ações que remetem a práticas de solidariedade realizadas no bairro, o que atravessa a finalidade da instituição, proporcionando ensinamentos que transcendem a efetivação do currículo formal. Um exemplo importante desta dimensão está nas ações promovidas no interior da escola quando alguma família ou aluno encontram-se em situação de risco econômico e/ou social, sendo comum ações coletivas para que este quadro seja revertido.

Realizar o possível significa colocar em prática ações coletivas como a arrecadação de alimentos, a venda de rifas e “ações sociais”, atividades muito comuns na escola bastante apoiadas e realizadas conjuntamente entre professores, funcionários e alunos. É interessante notar que, muitas vezes, o protagonismo inicia pelo corpo estudantil que, ao perceber um colega em situação de vulnerabilidade, procura caminhos – conversando com professores e funcionários de confiança – para auxiliar e ajudar na situação.

Para além destas questões relativas e inerentes aos territórios de áreas periferizadas, também vemos os mesmos estudantes desdobrando-se para arrecadar alimentos, brinquedos e material escolar em diferentes épocas do ano, visando entregá-los para instituições, orfanatos ou famílias da comunidade que

⁸⁸ Tanto é que quando os jovens que não trabalham querem se encontrar no contra-turno, eles em geral marcam alguma atividade na escola, pois sabem que ali seus pais irão permitir que fiquem e passem o tempo necessário.

precisam. A noção de solidariedade e coletividade necessárias para a divulgação e organização destas atividades não é algo natural ou inerente ao sujeito, mas fruto de uma construção sócio territorial de gerações que viveram com base nestes princípios para que pudessem sobreviver ao meio urbano capitalista e excludente. Deste modo, ainda que a escola no Sítio Cercado apresente inúmeros embates, conflitos e restrições – as quais nos debruçaremos logo mais – verificamos que a mesma também se apresenta como espaço que potencializa os valores fundamentais desta população, ainda que de forma oculta ou marginalizada, uma vez que, como bem nos lembra Zibechi (2015), tais práticas ocorrem nas tramas cotidianas, regadas pelas experiências individuais de cada sujeito que ali se encontra – práticas estas nem sempre evidenciadas ou bem aceitas, o que nos leva a pensar também na dimensão conflituosa existente dentro deste ambiente. Tema este abordado no item que segue.

2.2 OS CONFLITOS NO CHÃO DA ESCOLA: A RELAÇÃO CONTRADITÓRIA EXISTENTE ENTRE ESCOLA, JUVENTUDE E COMUNIDADE

Como vimos, a escola é um espaço que adquire diferentes significados no cotidiano jovem e da sociedade onde ela encontra-se territorializada, todavia, isto não significa dizer ou assumir que a relação ali constituída será linear, homogênea, de cooperação e solidariedade o tempo inteiro. É preciso lembrar que, apesar de resistências diárias dos diversos sujeitos, a instituição escolar tem a sua atividade fim que é a socialização dos conhecimentos produzidos no contexto da tradição eurocentrada, e os profissionais que ali estão sofrem pressões por parte do Estado para que cumpram cronogramas, currículos e fortaleçam os valores que julgam ser importantes ao atual modo de produção.

Neste sentido, é impossível falar sobre o cotidiano do chão da escola sem evidenciar os conflitos⁸⁹ – momentâneos ou recorrentes – que ali se instalam, demonstrando que, tal como a maior parte das relações cotidianas nos territórios, esta é permeada de embates e conciliações de grupos que buscam estabelecer relações de poder e enquanto outros procuram disputar o mesmo. Enfim, pode-se

⁸⁹ Aqui é importante frisar que os conflitos apresentados são fruto de nossas vivências em sala de aula e das considerações tecidas durante as oficinas de cartografia colaborativa.

afirmar que as marcas e territorialidades que estão estabelecidas em seu interior expressam as variadas identidades, posicionamentos políticos e pedagógicos engendrados por elementos internos e externos à escola.

Notamos ausência de interação entre grupos da comunidade que não possuem filhos estudando na escola, estes, pouco ou em nada podem contribuir efetivamente para a transformação/modificação desta. Ora, ainda que se instale no interior das instituições debates sobre formas de trazer a comunidade para dentro das mesmas, isto não significa que os trabalhadores da escola como um todo tenham consciência da importância dos sujeitos periféricos participarem instâncias escolares, uma vez que isto significaria para alguns perder o “poder” decisório sobre este espaço e deixar que pessoas “não instruídas” tomassem o seu lugar⁹⁰. Este posicionamento pouco ajuda na construção da dialogia necessária aos processos educativos emancipatórios e comunitários.

Spósito (1993) neste sentido afirma que

[...] o gradual esvaziamento de suas atribuições educativas na sociedade moderna, o consequente deslocamento dessas atribuições para a escola, tornam esta última o agente privilegiado para a educação. Contudo, ao ter como propósito, a reconstrução social por meio de um projeto educativo, a participação dos pais torna-se importante **desde que aceitem, cooperem e atuem em conjunto com a escola.** (p. 168)⁹¹

A autora afirma que os pais e familiares são aceitos dentro destas localidades, desde que aceitem e cooperem com os princípios difundidos pelos profissionais presentes, sendo possível notar que, segundo Waller apud Silva, P. (2012), a escola em geral solicita a participação dos pais e da comunidade somente em momentos de crise, ou quando seus filhos agem em desacordo com as regras estabelecidas ou quando não atingem as médias de nota mínimas. Este lugar determinado aos pais e comunidade amplia o esvaziamento dos papéis educativos que outrora estes agentes possuíam.

A convocação aos pais realizada pela escola em nada tem a ver com a tentativa de ouvi-los ou buscar outras soluções para resolver desafios que compõem

⁹⁰ Spósito (1993) afirma que a escola sempre trata os excluídos como “os de fora”, assim, os pais, familiares e moradores do bairro são considerados externos à comunidade escolar, fazendo com que a presença destes, considerados “incultos”, “não letrados”, “pobres”, configuram-se enquanto ameaças para o quadro de harmonia do interior da escola.

⁹¹ Grifo nosso.

o cotidiano escolar. Assim, acabam caminhando no sentido de culpabilizar e responsabilizar os responsáveis legais, para que eles, em casa, deem um jeito na situação, demonstrando que a escola, inúmeras vezes, não procura trabalhar em conjunto com outros sujeitos, mas busca atribuir-lhes tarefas e trabalhos que devem ser desenvolvidos particular e individualmente.

Um dos principais conflitos na instituição escolar circunscreve-se em torno da reprovação massiva de diversos sujeitos, sendo a responsabilidade do insucesso delegada ao aluno e seus familiares. Em geral, pouco se discute acerca das metodologias, conteúdos e formas de aprendizado mobilizadas nas instituições. Devemos recordar que o fracasso escolar é uma criação intrínseca do ensino formal, porque realiza uma seleção quase que natural de indivíduos que “merecem” prolongar sua formação. Podemos inclusive dizer, como exposto por Barroso Filho (2008), que para alguns professores e escolas a reprovação massiva apresenta-se enquanto uma meta, que provaria a rigorosidade e seriedade com a qual desempenham a função de “educar”.

A massificação do ensino público e a conquista da escola pela classe trabalhadora não rompe com este processo, ampliando os casos de fracasso escolar por meio do qual inúmeros sujeitos ficam retidos ou abandonam seus estudos, não conseguindo avançar para séries posteriores. Os efeitos aqui descritos em muito relacionam-se com a falta de conexão existente entre os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula que vão desde a seleção dos temas (conteúdo), passando pelos encaminhamentos metodológicos e chegando às avaliações desenvolvidas e difundidas (forma), uma vez que estes não dialogam com o universo cosmológico dos educandos pois, não raro, os profissionais da escola possuem uma visão restrita dos sujeitos com quem trabalham. Assim, conteúdo e forma raramente são foco de questionamento dos profissionais da educação⁹².

Aqui cabe uma crítica sobre tal desconexão, pouco ou nada trabalhadas em espaços institucionais, uma vez que, tal como expresso por Caldart (2009), a escola – enquanto lugar de educação – não pode centrar seu trabalho na perspectiva de

⁹² Preferimos não expor as falas relacionadas à visão dos jovens sobre professores que não os compreendem, visto que todas foram realizadas na forma de exemplos e situações em sala que poderiam causar constrangimento para os envolvidos. Assim, basta para o momento expor que, na visão dos jovens, muitos professores passam seu tempo em sala “diminuindo” seus alunos, duvidando de suas capacidades e ou dificultando propositalmente suas explicações para demonstrar que estes jovens não possuem o necessário para compreender o conteúdo.

que sua forma e conteúdo valem em si mesmos, não importando o tempo ou lugar ou pessoas que estão ali inseridos. Ou seja, quando as instituições acreditam que a implementação de um currículo base e padrão basta para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, acabam por negar as diferentes dimensões nas quais os sujeitos encontram-se inseridos, produzindo um ensino focado no “memorizar” números, situações e localidades os quais estes estudantes, em geral, não possuem contato⁹³.

Arroyo (1992) complementa que

[...] os conteúdos do ensino são concebidos como entidades *sui generis*. Entidades escolas independentes, até certo ponto, de qualquer realidade sociocultural estranha à escola. Os conteúdos obedecem a uma organização e a uma economia própria, a uma lógica e a exigências que se justificam por si mesmas, pela lógica da história de cada disciplina. Os conteúdos de cada disciplina, a sequência, as precedências, as avaliações e os domínios tidos como básicos, pouco tem a ver com o direito à formação básica do cidadão comum. (p. 50)

Para além disto, Krawczyk (2011) argumenta que as condições de vida dos estudantes são, em geral, presumidas, de acordo com o bairro em que vivem, fazendo com que os professores assumam como são os sujeitos com quem irão trabalhar ainda que desconheçam as condições materiais de vida destes. Mesmo aqueles que residem no próprio bairro, acabam por compreenderem os estudantes como incapazes, coitados, problemáticos e pouco envolvidos. Em outras palavras, o desempenho da aprendizagem é visto somente como resultante direto dos esforços dos estudantes e seus familiares, desconsiderando-se os territórios e condições materiais vivenciados pelos mesmos em sua trajetória escolar.

No processo de estabelecer suposições sobre o fracasso escolar do estudante, a família sempre é colocada como desestruturada, pouco participativa e desinteressada pela vida acadêmica do filho, fato reforçado pela sua falta de comparecimento à escola para conversar sobre seu aproveitamento no trimestre/bimestre. Os agentes educativos deveriam compreender, nas palavras de

⁹³ Importante dizer que quando evidenciamos a desconexão e inflexibilidade dos currículos, um bom exemplo pode ser dado com a Base Nacional Curricular Comum, visto que a mesma está vilculada aos interesses empresariais e do mercado, buscando pensar uma educação flexível para o mercado de trabalho, que se refletirá em mão de obra técnica e qualificada para os mesmos. Nossa defesa por um currículo conectado e dialógico encontra-se baseada na possibilidade de se pensar uma geografia do cotidiano, voltada para as territorialidades e potencialidades apresentadas nestes territórios.

Spósito (1993), que a melhoria do ensino envolve, necessariamente, maior aproximação da escola e educadores com os pais, família e comunidade, fazendo com que esta seja traduzida sob a forma de pequenas prestações de serviço, colaborações materiais e humanas para a unidade de ensino, transformando qualitativamente a presença dos mesmos no espaço escolar.

Outro conflito existente na escola gira em torno da discriminação em função de baixa renda. Spósito (1993) explicita que uma das questões mais difíceis enfrentadas pelas famílias dos trabalhadores é “[...] o processo de discriminação das crianças que não tinham o material escolar completo” (p. 284), somado a isto temos a falta de uniforme escolar e/ou um aparente “desleixo” com a higiene pessoal dos educandos, que cria uma esfera de rejeição e exclusão velada destes indivíduos⁹⁴. A autora continua informando que as denúncias e reivindicações em relação a este problema aparecem não apenas para exigir um ensino de melhor qualidade, mas também, exprime

[...] a exigência do direito à dignidade para os que vivem de salário exíguos, que não querem ser humilhados, particularmente num ambiente considerado educativo. Esses depoimentos, observados espontaneamente durante a assembleia, revelam que a percepção da exclusão e da pobreza não advém somente de uma ótica econômica decorrente do baixo salário, da impossibilidade de consumir certos bens tidos como necessários. A percepção da exclusão retém, também, uma dimensão ético-político, que incide sobre a recusa das relações de subordinação porque elas aviltam, porque discriminam em situações novas e diferenciadas os que já foram expropriados do direito às condições dignas de sobrevivência. (SPÓSITO, 1993, p. 285)

Com isto, ainda que estes pais não tenham poder ou não sejam ouvidos no que tange às mudanças que desejam observar na escola, os mesmos recusam que seus filhos passem por situações consideradas vexatórias, cobrando das direções posicionamentos acerca destes pequenos “incidentes” cotidianos, que revelam a dimensão do preconceito social e econômico existente na mentalidade de muitos

⁹⁴ Importante destacar que esta problemática é recorrente principalmente junto a estudantes mais novos que, por ficarem sozinhos o dia todo acabam não tomando banho antes da aula ou perdem algum material e não informam seus pais. No que tange aos jovens, percebemos esta problemática por meio da falta de uniforme que pode se dar pelo rápido crescimento e consequente perda desta roupa ou da impossibilidade do aluno de terceiro ano em comprar livros indicados no vestibular, ou ainda a falta de dinheiro para conseguir as cópias de exercício passadas pelos professores de diferentes disciplinas.

educadores, em geral observado naqueles que não vivem na comunidade em questão.

Silva, P. (2012) relembra que a relação escola-família ocorre entre culturas distintas, na qual a cultura escola é majoritariamente letrada e urbana, o que pode acabar por levar a situações de continuidade cultural e social, ou a situações de distanciamento, ruptura ou choque cultural, que ocasionaria um processo de violência simbólica. Assim, percebemos que o principal conflito presente entre comunidade e escola reside nas tentativas de despir os estudantes de sua cultura e de seus valores, apreendidos anteriormente na convivência com seus familiares e vizinhos. Tentativas estas justificadas pela necessidade de se substituir o senso comum pela cultura letrada e científica, imprescindível para que se viva o urbano em uma perspectiva hierarquizada e autoritária de educação.

Nesta construção, há uma tendência hegemônica na escola que nega as práticas existentes fora de seus muros e busca ordenar os sujeitos matriculados segundo seus princípios e regras, excluindo deste processo outras formas organizativas que ocorrem no bairro, uma vez que, segundo Spósito (1993), compreendem equivocadamente que estes sujeitos se apropriariam da escola, tomando a exclusivamente para si aquele espaço e, assim, abrindo caminhos concretos para transformar a lógica que ali se desenvolve. Tendo então, no seio da relação escola/comunidade⁹⁵, um conflito desta ordem instalado, observamos que seu cerne está, ainda, no preconceito em compreender que as dinâmicas cotidianas e os saberes delas derivados são tão importantes quanto os conhecimentos científicos e postulados escolares difundidos, uma vez que representam dimensões da sociedade igualmente importantes e que nenhum destes deveria ser considerado maior que outro⁹⁶.

⁹⁵ É importante lembrar que, tal como exposto por Zago (2012), a relação entre meios populares e escola não pode ser compreendida a partir de um referencial único apoiado nos desencontros ou dissonâncias desses meios com a cultura escolar, uma vez que a realidade é multifacetada e, a depender das trajetórias estudantis, teremos inúmeros resultados, como os que entendem o estudo como forma de reconhecimento social, os que sentem prazer em estudar e ler, os que colocam a escola como espaço para conseguir um certificado etc.

⁹⁶ Inclusive já observamos que a posição privilegiada do conhecimento científico surge com o intuito de aprofundar ainda mais o abismo existente entre classes populares e ricas economicamente, fazendo-se crer que não é apenas o dinheiro que separa estes mundos, mas um conjunto de cultura e valores, no qual o popular é tido como inadequado, antigo, ultrapassado, simples, atrasado etc.

Este ponto nos leva a percepção de que a escola hierárquica só consegue se instalar e efetivar à medida que transforma a criança e o jovem que ali frequenta em um sujeito outro. E a estratégia para tal é desvincular sua vida particular e os conhecimentos dela derivados da vida estudantil, na qual aprenderá o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade – em geral o conhecimento branco e eurocentrado. Matos (2008) defende que o grau de experimentação da socialização escolar será fortemente controlada quando se entende a escola como sequência única e natural a ser seguida, podendo caracterizar este fenômeno como o da “alunização precoce”, no qual a estes sujeitos imputa-se uma identificação intrínseca com os processos de aprendizagem escolares, tornando o ser aluno algo inerente ao ser humano.

Dayrell (2012) expressa que

[...] A escola joga sobre o jovem a responsabilidade em estabelecer relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social de seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Por outro lado, a escola e seus profissionais contribuem pouco neste processo porque partem do pressuposto de que o jovem já tenha internalizado o modelo de aluno e se comporte de acordo com os seus princípios. (p. 309)

Há assim a responsabilização do jovem para que ele entenda e aceite a importância da escola, de suas regras e formas de ensinar, pois somente compreendendo esta prerrogativa entende-se que o mesmo poderá ter sucesso em sua vida escolar. A concepção de que o jovem sabe ser aluno, como se isto fosse um dado natural de sua vida, passa pela ideia de sociedade escolocentrada, na qual todo o indivíduo um dia será aluno. Deste modo, é impossível que o mesmo não saiba como o sê-lo, cabendo a cada um realizar esta tarefa solitariamente.

Sobre isto, Dias, D. e Sá (2013) afirmam que o processo de construção da identidade do jovem enquanto estudante se iniciará nos ciclos mais básicos de ensino, prolongando-se ao longo de sua vida acadêmica, fazendo com que as transições de níveis de ensino subsequentes tragam consigo exercícios constantes de adaptação a diferentes “universos” escolares, que possuem especificidades e exigências particulares. Logo, o jovem aprenderia constantemente a se moldar enquanto estudante, absorvendo neste processo o que será importante para cada

etapa e o que muda em relação a anterior, transformando ano a ano sua condição estudantil sob novas óticas e necessidades propostas pelo sistema.

Neste sentido, percebemos que o papel da instituição escolar está para além do sentido de socializar conhecimentos científicos, mas funciona também como uma forma de produzir juventudes. Crivelaro (2016) expressa que, ao formatarem a “[...] identidade juvenil em processos que recusam as singularidades apresentadas pelos jovens” (p. 42), a escola busca constituir protótipos de adultos baseados nos comportamentos padronizados da sociedade.

Silva, J. M. A. P. (2010) complementa expressando que, no imaginário da escola, concebe-se um indivíduo ideal, que se encaixe perfeitamente ao modelo de organização daquela instituição, que se pauta numa sociedade igualmente idealizada, na qual todos teriam a mesma oportunidade, origem econômica e social, excluindo deste processo todas as nuances e diferenciações expostas na sociedade capitalista moderna. É importante lembrar que tal imposição institucional não se refere a todos os profissionais que ali atuam ou linhas gerais de todas as escolas. Vez por outra nos deparamos com equipes diretivas com intencionalidades outras e grupo docente que busca conectar-se com seus estudantes – tal como foi percebido em alguns lugares que observamos e exaltado nas entrevistas quando os jovens falavam dos professores que gostam ou expressavam a importância dos mesmos em sua vivência escolar. Todavia, a padronização da qual falamos extrapola o ideário individual e se configura para além dele, por meio de um conjunto de regras, das normas básicas (advindas do Estado), dos currículos inflexíveis, ou seja, tal configuração está na dimensão estrutural da escola que raramente pode ser modificada sem que para isto se confronte os aparelhos estatais.

Voltando para a nossa discussão de que a escola busca padronizar os modos de vida juvenil, colocando todos sob uma concepção de aluno subserviente, veremos que esta construção se dará a partir da visão adultocentrada da sociedade, uma vez que todo o conjunto de características para ser um “bom aluno” encontra-se ancorado nos valores propostos pelo mundo adulto – hegemônico em nosso meio. Isto significa dizer que, assim como nos meios familiares e comunitários, o jovem na escola é visto sob a ótica pré-estabelecida de como deve se portar ou agir, trazendo também para este espaço visões homogeneizantes de tais indivíduos, o que se contrapõe a processos de construção identitários autônomos.

Logo, percebemos que o jovem que frequenta o ensino médio tendencialmente é

[...] compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma, o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. Independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno, quase sempre na sua dimensão cognitiva, que irá informar a compreensão que o professor ou o pesquisador constrói desses atores. (DAYRELL, LEÃO e REIS, 2011b, p. 1068)

Esta homogeneização pressupõe então que os jovens – aqui postos enquanto estudantes – irão se apropriar, aprender e obedecer ao proposto da mesma forma, haja vista que suas experiências, trajetórias, valores e formas de vida não são levadas em consideração, transformando cada sujeito único em um modelo padrão, que deve responder a estímulos da mesma forma e que não pode permitir que “problemas” encontrados fora dos muros da escola influenciem em sua relação com o aprendizado⁹⁷.

Tal separação entre a realidade escolar e a que ocorre extra muros da escola faz com que, segundo Camacho (2004), este jovem aluno seja entendido como um ser desprovido de identidade, pois não há canais para que consiga expressar quem é ele enquanto estudante, assim, não é reconhecido enquanto sujeito de direito por parte dos profissionais ali presentes. Ora, neste processo de invisibilização de identidades estes atores precisam desdobrar-se na tarefa de buscar seu papel, seu lugar, seu espaço dentro do território escolar, colocando-se muitas vezes em posição de conflito com alguma autoridade adulta do local, uma vez que se encontra numa busca para encontrar brechas ou caminhos de se expressar enquanto sujeito, o que compõe a sua construção identitária.

Neste contexto, a experiência escolar pode ser permeada por inúmeros pequenos conflitos cotidianos, nos quais os jovens estarão envolvidos, em geral, questionando ou indo contra a autoridade e regras que não compreendem, ou que se contrapõem ao que acreditam estar correto. É importante lembrar que tais

⁹⁷ Em nossa atuação enquanto docente nestas escolas, por vezes, nos deparamos com profissionais da educação com entendimentos baseados nesta ideia. A título de exemplo, cabe mencionar as seguintes situações: em uma discussão durante reunião pedagógica um profissional expressa: “eu também passei por um monte de coisa e nunca usei isto como desculpa para não aprender ou me esforçar, passar por problemas em casa não justifica”. Outro profissional fica exaltado: “isto é frescura! A não ser que me prove que é por isto que X aluno não aprende, eu continuo a achar que este tipo de situação não influencia na aprendizagem.”

conflitos se estabelecem em diferentes ordens e intensidades, indo desde pequenos “bate bocas” em sala de aula até depredações ou agressões físicas entre sujeitos, episódios que são intensificados à medida que a escola na periferia, de antemão, coloca as culturas juvenis, ali existentes enquanto inadequadas e inferiores, protagonizando tentativas arbitrárias de excluir situações que podem gerar conflitos, proibindo músicas, uso de bonés, controlando o uso de alguns tipos de linguagem em geral identificados com grupos marginalizados, certas expressões de danças etc.

Deste modo, Bueno e Sant’Ana (2011) afirmam que na escola, a ânsia de ganho de autonomia, igualdade e liberdade por parte dos jovens, é confrontada com a busca dos adultos pela manutenção de uma ordem social e cultural hierárquica, o que geraria os enfrentamentos cotidianos, compreendidos inclusive como sendo de ordem geracional, à medida que os valores propostos pelos profissionais nem sempre vão ao encontro daqueles apreendidos em comunidade por estes jovens. Assim, compreendemos as relações cotidianas na escola partindo da dimensão da autoridade, observamos como as mesmas são tratadas por parte dos sujeitos subalternizados neste processo – os estudantes. Assim, verificamos também como a violência produzida por estes, se expressa como resposta a uma violência anteriormente efetivada, sendo esta a forma que os educandos muitas vezes encontram para denunciar e explicitar que não aceitam mandos e desmandos sem se rebelarem.

W., 21 anos, quando questionado sobre sua relação com a escola (antes das ocupações) afirma:

(...) “Então, a relação minha antes das ocupações do colégio, sempre foi algo muito conturbado, porque eu nunca entendi o sistema de ensino como ele é hoje, como um sistema capaz de gerar pessoas que pensam, e pessoas que vão fazer além do que apertar somente parafuso e botão o resto da vida. Eu sempre entendi que este sistema de ensino que nós vivemos é um sistema muito limitado que ensina a gente apenas a fazer o básico do básico assim, que é mão de obra barata, respeitar todo mundo, ficar sentadinho e só falar quanto te pedem, tá ligado? Ai eu sempre tive este problema sempre fui uma pessoa bem revolta quanto isto, algumas reprovações já aconteceram por conta de eu não ter esta vontade de ir pro colégio, por conta disto que eu pensava, e ai as pessoas nunca conseguiram me explicar o porquê era necessário, e ai eu meio que fui indo fui indo até chegar num ponto que eu realmente vi que eu precisava passar por isto pra fazer alguma coisa diferente.”

Aqui percebemos que a relação do jovem com a escola é marcada por uma tensão acerca do motivo central pelo qual era preciso estudar, questionamento não

respondido pela instituição e que agravava a forma como o mesmo compreendia aquele espaço. A concepção de que a escola não estabelece um sistema de ensino que estimule o sujeito a compreender e a pensar sobre os elementos da realidade em que encontra-se inserido – e as contradições que por ali se desenrolam – evidencia que o jovem na e da periferia é capaz de estabelecer conexões com as experiências pelas quais passa e suas diferenças em relação a jovens de outras classes sociais, ansiando assim construir e encontrar respostas sobre o “porquê” o mundo encontra-se estruturado de tal forma.

Neste processo, a angústia e a perda de sentido do conhecimento escolar, desenrolados pelos conflitos internos e externos à escola aqui abordados, pode se somar à necessidade de um emprego e de resolver os problemas mais imediatos de sua vida particular, fazendo com que este jovem desista, evada ou passe a faltar às aulas, o que acarreta reprovação, abandono, adensando a distorção idade-série, estabelecida como um parâmetro para avaliar a qualidade do ensino. Zago (2012) evidencia uma lógica não linear no processo acima descrito, questionando se podemos considerar tais sujeitos como “fracassados escolares”, à medida que sua evasão e/ou retenção se dão não apenas pelo desempenho escolar, mas por fatores sócio econômicos e familiares que transcendem o ambiente educacional.

Ora, se considerarmos que muitos destes jovens desistem de concluir o ano mesmo tendo resultados avaliativos satisfatórios, e que no período seguinte voltarão para a sala de aula – apresentando terem compreendido alguns conceitos ensinados anteriormente – poderíamos dizer que a noção de fracasso escolar, utilizada genericamente nas estatísticas educacionais, não abarca a complexidade da relação que a juventude da periferia tem com a escola.

Segundo Arroyo (1992), o fracasso escolar pode ser relacionado ao próprio sistema de educação formal moderno, uma vez que este se consolida como sendo uma cultura, que legitima práticas, rotula fracassados, exclui indivíduos e acredita que reprovar faz parte da própria prática do ensinar-aprender-avaliar, complementando ainda que a mesma encontra-se materializada na estrutura destes sistema, uma vez que a escola se organiza para excluir. Deste modo, poderíamos dizer que as práticas apresentadas em inúmeras instituições ultrapassam os pensamentos individuais das direções e dos educadores, abrigando-se num nível macroestrutural, que é posto em pauta à medida que tais instituições passam a

receber sujeitos pouco familiarizados com suas rotinas, relegando a estes o espaço e papel de “fracassados”.

Pois bem, Campos e Gomes (2003) defendem então que o desinteresse apresentado por determinado segmento de estudantes se ancoraria, por um lado na falta de capital cultural destes e, por outro, na desconexão apresentada pelas instituições, fazendo com que tais sujeitos encontrem-se numa situação na qual possuem dificuldade em encontrar significado nos anos de estudo, mas por outro reconhecem que a sociedade exige gradativamente maiores graus escolares para as mesmas ocupações do passado.

Através da dualidade de sentimento gerada pela falta de transposição didática dos diferentes conhecimentos e conteúdos ali difundidos, geram-se resultados insatisfatórios e pouco abrangentes, escolhendo-se ocultá-los atrás do discurso do fracasso/sucesso escolar, na qual a responsabilização recai apenas sobre os ombros dos indivíduos – que não estão preparados, que são desinteressados ou que não possuem capacidade técnica/cognitiva de compreender aquela matéria.

Assim, esta noção generalizada de fracasso escolar, entendido de maneira descontextualizada e desterritorializada, demonstra novamente que a educação formal ao ser massificada não se transformou nem buscou organizar-se de forma a atender as necessidades educacionais da classe trabalhadora, anteriormente interdita do direito ao tempo de escola⁹⁸.

Nesta direção, G., 20 anos, expõe que o aluno é subestimado,

(...) pra eles é assim ó, o aluno é só aquela pessoa que vem pra aula ou, que só vem na verdade. É só presença, não é nem o aluno que vem pra aprender nem nada, tem muito professor que acha que é isto, que o aluno não tem voz, que o aluno não quer algo diferente, e lá no XXX⁹⁹ já

⁹⁸ Arroyo (1988) explicita que ao filhos e aos trabalhadores das classes populares não são negados apenas mais tempo dentro das instituições escolares, como também espaços e tempos de afirmação política e cultural, deste modo, ainda que volta e meia apresentem-se propostas de ensino médio ou escolas integrais há que se questionar qual o sentido da ampliação deste tempo na escola, visto que por um lado (observando-se o histórico da instituição) percebe-se que estas tentativas se balizam pela adequação de seu sistema às exigências e transformações advindas das indústrias e do mercado, e por outro lado, apenas a ampliação da carga horária infantil ou juvenil não se mostram enquanto suficientes diante da repressão político-cultural pela qual estes sujeitos são submetidos cotidianamente (e que dentro de uma estrutura escolar padrão permaneceriam diante destes mesmos preceitos).

⁹⁹ Colégio cujo nome foi ocultado para manter sigilo.

aconteceu que a gente tentou tirar o diretor fazendo protesto na frente do colégio.

O aluno, em geral, na visão institucional é tratado de forma descontextualizada, que não possui particularidades ou opiniões, nem possui legitimidade suficiente para expressá-las caso tenha. Esta compreensão, equivalente à da sociedade capitalista adultocêntrica acerca do jovem, pauta-se no entendimento de que este sujeito é uma “folha em branco” preparado para receber estímulos e conhecimentos, que serão apropriados inteiramente, sem se considerar no processo a visão crítica ou os inevitáveis questionamentos sobre o que está sendo proposto. E., 17 anos, defende que a escola deveria ensiná-los a “ter voz ativa”, desconstruindo a ideia de que devem obedecer e “falar amém” para tudo, dizendo ainda que “(...) quando a gente se recusa a fazer algo que ao nosso ver não é certo e eles falam que a gente é obrigado a obedecer e que a gente tá lá pra aquilo. Eu creio que a gente tá lá pra aprender sim, mas, às vezes, a gente não se recusa a aprender, a gente se recusa a fazer algo que ao nosso ver não é certo.”

Fica evidente então que quando estes jovens se colocam contrários a obedecer alguma exigência, vinda dos adultos do local, os mesmos não estão apenas confrontando a figura com poder estabelecido, mas também estão buscando significados para realizar determinada atividade ou obrigação. Por exemplo, como queremos que o jovem entenda a importância de estudar a formação dos blocos econômicos do mundo se não demonstramos anteriormente que a geopolítica e economia mundial influem indiretamente na configuração de seu bairro e cidade? Na medida que o sujeito não estabelece conexão com o conteúdo proposto, dificilmente se sentirá motivado em entendê-lo, passando ou a ignorá-lo ou a memorizá-lo para que possa realizar uma avaliação de cunho reprodutivista.

Na mesma proporção isto ocorre com as regras internas do colégio, pois, em entendimento explicitado pelos jovens muitas normas são postas para que não possam se expressar ou “serem eles mesmos”. Ao compreenderem as normas nesta perspectiva, muitos acabam tomando para si o papel de questioná-las ou desobedecê-las, a não ser que alguém consiga explicar seu sentido. Por isso, é importante que as regras sejam propostas e discutidas conjuntamente. Por exemplo, é pouco efetivo um professor que simplesmente proíbe o uso do telefone celular, expulsando e gritando com o sujeito toda vez que este for surpreendido fazendo uso do mesmo. Aquele que no primeiro dia de aula explica a distração que as mídias

sociais ocasionam durante a explicação e chamam a atenção sobre a importância de saber a hora de utilizar o aparelho, em geral, reduz os conflitos sobre esta questão. Ao nosso ver, e em nossa experiência enquanto educadoras, via de regra, o jovem aceita e cumpre os combinados à medida em que se sente parte do mesmo e por compreenderem o porquê são solicitados a agir de determinada maneira, ao invés de cumprirem cegamente o proposto.

Segundo Bi, 18 anos, este outro tipo de manejo de aula vai no sentido de que, no passado, a metodologia proposta para seus pais e avós era tradicional, agora eles (os jovens) aprenderam que podem se expressar quando não concordam com o proposto, sendo um direito deles cobrar por uma educação e metodologia com a qual concordam. Todavia, é preciso salientar que esta contraposição, em geral, não é bem vista na escola, pois muitos a concebem como ameaça à autoridade inerente à figura do professor. Em geral, tais contrapontos se desdobram em discussões em sala, expulsões, convocações de pais e punições veladas.

Silva, L. C. (2013) defende que os comportamentos apresentados por estes estudantes são fortemente influenciados pelo contexto pedagógico no qual se inserem, ou seja, a indisciplina e enfrentamento se dão na mesma proporção que o professor tenta estabelecer sua autoridade como sendo a única e incontestável, o que causaria um mal estar coletivo entre tais sujeitos, fazendo com que passem, com maior frequência, a forçá-la até o limite e enfrentá-la. Neste sentido, E., 17 anos, diz que “os professores gostam de mandar”, complementando que “acho que eles têm uma visão diferente da nossa, talvez para eles seja mais fácil falar: façam isto e obedeçam isto, do que realmente entender o que a gente quer”, demonstrando que a relação existente entre professor/aluno depende fortemente da forma como o primeiro sujeito se comunica e insere em sala de aula.

Wacquant apud Silva, J. M. A. P. (2010) defende que a escola irá entender o comportamento do aluno da periferia como sendo perigoso, como é entendido por toda a sociedade, criando a imagem equivocada de que os valores aos quais são expostos fora do ambiente escolar são nocivos, sendo necessária a escola, ambiente controlado e cívico, para que estes sujeitos possam ter acesso aos ideais e comportamentos aceitos e considerados adequados em nosso meio. Os jovens durante as entrevistas por vezes destacaram que os professores “gostam de pisar em aluno”, ou que estes apostam que não terão futuro dizendo: “tipo, você não vai

dar em nada, você não serve pra nada, você só é mais um adolescente, só” (E., 17 anos).

Ora, a partir do momento que estes jovens percebem que são diminuídos em sua capacidade ou ignorados pelos profissionais docentes, irão se rebelar, assumindo comportamentos que reforçam a imagem transmitida e construída no imaginário daquele docente, ou realizando ações que denunciem a visão distorcida que este profissional detém da turma ou dos indivíduos. Ambos os processos resultam em duras crises cotidianas, expressas em conversas, desobediências, resistências às vezes silenciosas sobre a discordância daquele jovem com a forma como o professor maneja a sala de aula, transformando-a num campo de batalha onde ambos lados passam a se comportar em resposta aos estímulos negativos do outro.

Assim, à medida que a escola e seus profissionais se fecham à realidade dos territórios onde estão as escolas, portanto, negando-se a considerar a materialidade de vida dos seus alunos, outras situações podem desdobrar desta recusa: a depredação e deterioração da estrutura escolar que, no imaginário dos que promovem tais ações, não possui valor ou sentido nenhum. Spósito (1993) expõe que neste processo de auto proteção contra os de fora, mudanças nas paisagens das escolas ficam evidentes: os muros se erguem, as grades se instalam, os portões se fecham, fortalecendo e materializando espacialmente as separações e limites físicos entre os “de dentro” e os “de fora”, o que revela desejos e práticas voltadas a excluir massivamente os moradores do bairro.

Neste contexto,

[...] a agressão à escola seria, pois, um ato de negação de seu valor simbólico, em grande parte originada de grupos excluídos da escolaridade; uma reiterada e constante presença dos “ausentes” que rompem o seu silêncio e denunciam a sua exclusão pela ação violenta. A agressão exprime a ausência de outros grupos possíveis para a crítica e a participação política, assim como a perda de legitimidade das regras vigentes que determinam a vida coletiva e as relações sociais. (SPÓSITO, 1993, p. 119)

Logo, as pichações, depredações e invasões representam, de forma geral, uma tentativa de demonstrar que aquele espaço, territorializado em seus territórios e produtor de centralidades, é alheio e indiferente para tais sujeitos. Assim, atacam e agem de forma violenta contra aquele aparelho, o que pode indicar um contra

ataque e/ou manifestação contrária às estratégias de exclusão simbólica e material a qual muitos destes jovens passam e/ou passaram.

Considerando-se isto, cabe ainda ressaltar que a escola, instituição originada no século XVIII, ao ser compreendida como local de frequência obrigatória em nossa sociedade, contraditoriamente se faz hierárquica e imutável, alheia que é às transformações do tempo, do espaço e das culturas. Por isso, nega aos sujeitos a participação na definição de suas ações. Esta concepção, faz com que inúmeros jovens se furtem ao diálogo, aos debates e disputas, buscando ressignificar apenas as brechas do sistema, sem interferir significativamente no cerne da estrutura escolar.

Todavia, é preciso compreender que esta atitude não corresponde a todos os sujeitos e que, mesmo ocorrendo de forma velada ou oculta, as resistências cotidianas aos conflitos e/ou situações conflituosas na escola que se desdobram em debates e/ou outras ações, acabam por ter um importante significado na vida desta juventude. Tais resistências cotidianas acabam por desdobrar-se em teias e redes de atuação em geral invisibilizadas, mas que se estruturam nos territórios ignorados das instituições escolares. Mesmo não sendo reconhecidas, as resistências tiveram um intenso impacto ao emergirem para o campo do visível, fazendo com que muitos se surpreendessem e se questionassem sobre a sua origem, como e por que se organizaram tão rapidamente, sem compreender que estes grupos e sujeitos já atuavam diária e cotidianamente, acumulando pequenas derrotas e vitórias, até o momento de sua evidenciação.

Foi o que aconteceu no Colégio e que culminou com a sua ocupação no segundo semestre de 2016, foco de nossa reflexão no item que segue pois entendemos que a mesma evidenciou, visibilizou e/ou materializou as resistências e rebeldias ocultadas, invisibilizadas e/ou não reconhecidas pela escola.

Importante destacar que não fizemos uma análise das ocupações como um todo, mas apenas registramos o processo que ocorreu no Sítio Cercado desde a perspectiva de seus protagonistas pois entendemos que se tratou de um evento impar que nos potencializou a efetivação do debate sobre os territórios da juventude, foco da presente dissertação.

2.3 AS OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS DO SÍTIO CERCADO E A EVIDENCIAÇÃO DAS RESISTÊNCIAS DA JUVENTUDE PERIFERIZADA

A onda de ocupações que tomou conta dos colégios públicos paranaenses ao longo do segundo semestre de 2016 inspirou, chocou, emocionou e assustou inúmeras pessoas. Independente das reações serem positivas ou negativas, as manchetes foram tomadas por notícias e debates sobre a luta e atuação da juventude do ensino médio paranaense neste movimento inédito na história da educação do estado.

Ainda que movimentos semelhantes tenham ocorrido no Brasil ao longo de 2015¹⁰⁰, foi no ano de 2016 que, massivamente, os estudantes paranaenses ocuparam o chão de seus colégios, reorganizando-os a partir de suas discussões e decisões, resistindo aos desafios cotidianos inerentes a qualquer movimento contestatório.

Neste item refletimos sobre as ocupações desde a perspectiva de cada sujeito colaborador de nossa pesquisa. Foi neste processo que o período, bem como as escolas ganharam novas cores, cheiros, sensações e territorialidades relatados pela juventude periférica do Sítio Cercado.

Ribeiro (2014) expressa que, por vezes, os estudos baseados no cotidiano, quando críticos, se restringem aos mecanismos de exploração e dominação, não avançando para aspectos da resistência social. Ora, nosso intuito neste item foi dar ênfase às resistências dos jovens que, por meio da criação de redes e conexões que surgiram durante ou antes das ocupações, evidenciaram sua rebeldia, sua resistência, sua capacidade organizativa, de ressignificar o território escolar e de transformação, ainda que momentânea, da territorialidade da escola.

Destarte, tendo como base as reflexões realizadas até o momento podemos afirmar que o chão da escola e o espaço deste bairro é e foi historicamente permeado por inúmeras resistências cotidianas e práticas comunitárias, esteio do surgimento de movimentos sociais orgânicos, não pautados por princípios únicos ou objetivos específicos, mas que seguem no dia-a-dia expressando suas formas de

¹⁰⁰ Um dos movimentos anteriores mais expressivos que podemos destacar diz respeito ao ocorrido em São Paulo, no ano de 2015, no qual 213 escolas foram ocupadas e inúmeras reportagens e manchetes de jornal foram destinadas a explicar o que aconteceu. Assim como nos movimentos de 2016, a principal motivação estava em barrar o plano de reorganização do ensino no estado, fato contestado e combatido pelos jovens estudantes, que buscaram no período reorganizar o dia a dia escolar com atividades lúdicas e científicas – que contou com a participação ampla de artistas, professores, pesquisadores etc.

vida e lutando e se contrapondo a cada novo ataque às coletividades e suas territorialidades. Campos (2014) estabelece que um movimento é, antes de tudo, para alguém (ação) ou para alguma coisa (atividade), fazendo com que seja impossível pensá-lo por si mesmo, visto que estará ancorado na própria sociedade – sendo esta quem lhe dá validade.

A centralidade da escola na configuração dos territórios juvenis do bairro Sítio Cercado, nos leva a concluir que ocupar a escola não foi resultado e/ou ação impensada ou momentânea para o grupo de jovens que participaram das Ocupas mas, manifestação de uma série de resistências e valores criados cotidianamente, que permitiram a compreensão e, consequente expressão de que aquele espaço lhe pertence e não deve ser modificado sem amplo debate.

Este posicionamento nos fez compreender que este evento em específico foi um quadro dentro de uma esfera complexa – que buscamos apresentar anteriormente – que propiciou a criação de novos elementos para as relações ali postas e que, além de modificar os espaços, inegavelmente modificou os sujeitos. Neste sentido, Zibechi (2015) defende que o movimento social, em primeiro lugar, move-se e desloca-se, revelando que nem sempre estes grupos possuem um ponto de chegada, ou quando o possuem e o atingem, são capazes de se re-configurar para atingir novas metas ou conquistas.

Assim podemos afirmar que

[...] A sociedade não é algo que não se move ou algo que está (dado) para todo sempre. Se nós acreditarmos nisto nós vamos acreditar no fim da história. No momento em que entramos nesta crença, de que de fato é assim e tem que ser assim e não há outro jeito a não ser este, estaremos acreditando no fim da história, e portanto, seremos sempre assim, os nossos netos, bisnetos e todos os demais vão continuar vivendo este mundo do jeito que ele é, e está acabado. (RIBEIRO, 2014, p. 107)

Daí a beleza dos movimentos e organizações sociais da periferia que, ao se levantarem e lutarem contra a precarização da vida, as expulsões, a falta de acesso a bens, equipamentos e serviços urbanos, os desmontes e desmandos a que são expostos diariamente, revelam que, acima de tudo, encontra-se a capacidade de caminhar e buscar modificar o futuro ao qual são relegados, ensinando para as gerações posteriores, que se acomodar com a realidade ou calar-se mediante a retirada de direitos é deixar de lutar por melhores condições de vida para os que virão depois.

A capacidade de pensar desde a intergeracionalidade e de se preocupar com os que estão por vir, faz com que o evento das ocupações na periferia ganhe ainda mais significado, uma vez que também pode ser entendido como expressão de conhecimentos apreendidos com os movimentos passados que lutaram pela conquista da moradia e da fundação do bairro.

B., 18 anos, disse que possuía consciência de que iria se prejudicar caso participasse da ocupação, ele sabia que não teria tempo para estudar para o vestibular, mas que aquele episódio era muito maior que ele, se referia também aos direitos de outro conjunto de indivíduos, portanto, a luta extrapolava a dimensão do “eu”, nas palavras do jovem:

(...) Me prejudicou pra caramba, não vou negar, só que, é igual eu falei pro pessoal, eu não vou ta aqui, pode ser que eu não esteja nem vivo pra encarar esta reforma, pra ter que engolir a seco, mas eu quero ter filho, eu tenho uma irmã que hoje tem 8 anos (...) querendo ou não, não vai me afetar diretamente mas vai afetar pessoas que eu amo, que eu quero bem, que eu quero de uma forma que não é esta.

Do mesmo modo, Q., 17 anos, complementa falando

(...) Então eu não tava pensando só em mim, acho que ninguém tava pensando só no próprio nariz ali dentro. (...) A gente sabia assim, a gente vai acabar se prejudicando agora um pouco mais que no futuro a gente pode ta lutando agora por pessoas que no futuro vai ser melhor pra elas, assim como no passado tiveram pessoas que lutaram pra que a gente tivesse estrutura, pessoas morreram pra que a gente pudesse estar aqui hoje.

Diante destes entendimentos percebemos que o período em destaque se encontra dentro de uma trama social entrelaçada com o passado e com o futuro, seu e dos sujeitos ao seu redor, devendo-se considerar que

[...] É o evento, o instante, o momento em que os fenômenos são levados em consideração. Esquecemos, contudo, de reconhecer o processo em suas causas e suas consequências. Nesse caso, diríamos que a causa, o evento e a consequência são parte de um único movimento de transformação tomado em sua totalidade. Eles são resultados de longuíssimos processos de mudança. (CAMPOS, 2014, p. 53)

Isto significa dizer que ao darmos corpo para o evento em si, acabamos por vezes esquecendo ou desconsiderando em nossas análises a totalidade na qual estes sujeitos encontram-se inseridos, acreditando então que aquele momento é o

central e único para que se explique todo um complexo de espaço temporalidades produzidas por diversas gerações de sujeitos exploradas e expropriadas de seus direitos e territórios. Não que uma análise pontual não seja importante, mas é imprescindível que ela venha amparada da totalidade da qual emergiu, possibilitando entender que os sujeitos, bem como as ações por eles realizadas não surgem “do nada”, como um passe de mágica. Tais sujeitos são dotados de trajetórias e histórias, de experiências coletivas e intergeracionais construídas ao longo dos territórios nos quais habitaram e que influenciaram o desenrolar dos fatos.

Assim, ao assumirmos, segundo Gutierrez (2017), o fluxo das lutas como contínuas – e intermitentes –, necessitamos prestar atenção no que é alcançado em cada episódio específico de levante coletivo contra a ordem dominante, posto pela autora como trunfo parcial, alcançando neste processo

[...] as novidades políticas que são produzidas em cada ocasião das mais variadas formas, as aspirações coletivas explícitas e as que não estão totalmente formuladas, que se tornam audíveis nos diferentes episódios de energia da implantação da luta e nas diversas maneiras pelas quais se esforça para manter abertas as possibilidades de reapropriação da riqueza existente em sua diversidade. (p. 28)¹⁰¹

Logo, interessa-nos analisar as Ocupas para compreendermos os avanços e marcas deixadas por este episódio no movimento e nas redes desta juventude, assumindo que os momentos em que tais eventos vêm à tona se configuram como potência para que os sujeitos fortaleçam e construam seus ideais, identidades e valores, além de demonstrar que os processos de resistência são múltiplos ou possuem as mais variadas faces e expressões e, ainda que ocultos ou invisibilizados, existem. É importante lembrarmos que este episódio foi vivido intensamente por estes jovens, ainda mais considerando que ele surge e emerge em resposta a ataques específicos. No caso, aqueles motivados pela Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal sob o comando de Michel Temer, logo após o Golpe que provocou o impeachment de Dilma Rousseff. Este processo gerou territorialidades outras dentro do chão da escola, visto que, ao construírem Ocupas

¹⁰¹ No original: “[...] las novedades políticas que se producen en cada ocasión de las más variadas maneras, las aspiraciones colectivas explícitas y las no plenamente formulables que se vuelven audibles en los distintos episodios enérgicos de despliegue de la lucha y en las variadas maneras en las que se batalla mantener abiertas las posibilidades de reapropiación de la riqueza existente en su diversidad.”

conjuntamente, estes jovens – com trajetórias diferenciadas – formaram novos grupos juvenis que teceram experiências e memórias coletivas em torno de atos políticos desdobrados das mesmas.

Dito isto, destaca-se que no momento posterior às ocupações muito se questionou esta juventude sobre seus resultados e conquistas, muitas vezes taxando suas organizações de ineficazes à medida que a reforma fora aprovada e seria implementada. Contudo, esta análise pontual e equivocada deixa de levar em conta algumas dimensionalidades que se dividem entre as percepções do fortalecimento da consciência de seu entorno e contexto, das territorialidades transitórias criadas, da modificação das identidades juvenis e da continuidade das mudanças por meio dos exemplos criados.

Spósito (1993) revela que

[...] Um movimento produz resultados não imediatamente perceptíveis e por isso é muito difícil o processo de sua avaliação. Essas dificuldades envolvem até mesmo temas mais complexos que consistem na formulação de parâmetros avaliativos. Pontos de vista diversos conduzem a balizações conflitantes em torno de uma mesma manifestação. Às vezes, os movimentos são avaliados apenas sob a lógica de sua eficácia imediata – seus ganhos concretos; em outros momentos são considerados critérios diversos como o teor da mobilização alcançado, os níveis de organização interna, o seu grau de visibilidade política. Algumas vezes a avaliação exprime critérios finalistas, como se a ação dos movimentos devesse estar referenciada ou hierarquizada tendo em vista um fim último, estabelecido *a priori*. (p. 298)

Deste modo, se fossemos analisar o momento das ocupações por seu objetivo final ou por seus resultados concretos, diríamos que o mesmo foi pouco efetivo na consecução de seus objetivos. Agora, se considerarmos as territorialidades ali criadas, as experiências promovidas e o impacto gerado no imaginário popular, poderemos entender que estes sujeitos obtiveram êxito, possibilitando-nos verificar que as ações e os resultados dos movimentos nem sempre podem ser mensurados em termos de ganhos materiais, mas podem se referir aos avanços educativos e políticos decorrentes de todo o conjunto de situações vividas. Sendo assim, defendemos que não se pode reduzir as ocupações a um único objetivo ou àqueles objetivos explicitados. Também não podemos reduzi-las a um evento que possui início, meio e fim, uma vez que esta abordagem invisibiliza as experiências, construções, processos educativos e amadurecimentos ocorridos por conta da cotidianidade do processo, que foi de uma riqueza sem

tamanho para aqueles que querem compreender o vasto e múltiplo universo juvenil invisibilizado e desvalorizado por uma sociedade adultocentrada.

As ocupações ocorreram por uma conjunção de fatores – de ordem política, econômica, social – somados às condições materiais favoráveis para que o evento pudesse se concretizar. G., 20 anos, afirma neste sentido que: “atualmente, a gente precisa ter voz, e pra mostrar a gente precisa ocupar, e geralmente a gente tenta falar, mas os caras não vão ouvir a gente.”. Vimos que as ações desenvolvidas se mostraram como caminho viável para que a expressão das vozes destes sujeitos. Se atentarmos para o contexto político e social no qual nos encontramos atualmente inseridos, podemos constatar que o ano de 2016 foi marcado pela expressiva retirada de direitos historicamente conquistados a partir da luta dos movimentos e organizações sociais no país, fazendo com que a época de avanço - no que tange a discussão, construção e materialização de políticas públicas – chegue ao fim, lançando o país no pós golpe a retrocessos, eliminações, interdições e restrições¹⁰² próprios de situações que configuram o extermínio do Estado democrático de direito.

Q, 17 anos, expõe: “Eu acho que com tudo que já vinha acontecendo antes, com toda esta reforma da previdência, da presidência, em tudo, ajudou bastante a todo mundo se revoltar, tipo, cara, o que eles querem fazer com a gente?”, revelando que, por terem consciência do contexto de retrocessos de direitos no qual estão inseridos, estes jovens possuíam compreensão crítica deste momento histórico, construindo coletivamente a percepção de que possuíam responsabilidade em organizar suas resistências diárias de forma a demonstrarem suas insatisfações perante tal situação.

Este conjunto de medidas e reformas representam um ataque direto a esta população histórica e geograficamente marginalizada e subalternizada, pois a eliminação de muitos direitos, políticas e programas públicos atingem seu cotidiano. Tanto a Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (aprovada enquanto Emenda Constitucional 95/16) quanto a Reforma do Ensino Médio (sancionada na lei 13.415/17)¹⁰³, abarcaram questões que modificam o universo escolar, território

¹⁰² Tivemos e ainda estamos tendo emendas e medidas provisórias que modificam a estrutura do ensino médio, previdência social e aposentadoria, terceirização, contratos de serviço entre outros elementos ligados à lógica da mercantilização da vida promovida pelo capital.

¹⁰³ Lembrando que a mesma se trata também de uma reestruturação que, entre outros fatores, divide esta etapa de ensino em ênfases (as quatro áreas que hoje são cobradas no ENEM), além de

fundamental de sua sociabilidade e constituição identitária desde a infância. Importante frisar que o objetivo central deste trabalho não é apontar os problemas apresentados por esta reforma ou o desmonte intencional da educação pública por parte das elites. Ainda que tais reflexões sejam importantes, consideramos que aqui elas ganharam papel de alavanca para as Ocupas, fazendo emergir uma rede de relações, de solidariedade e colaborativa que já existia anteriormente.

Com isto queremos dizer que a Reforma do Ensino Médio foi combustível necessário e fundamental para que as Ocupas se materializassem, sendo necessário lembrar que uma parte das redes que ali se desdobraram e fortaleceram já existiam anteriormente e se potencializaram¹⁰⁴. O movimento das Ocupas não surge dele mesmo, nem tem seu fim decretado com a desocupação dos colégios. Compreender isto permite olharmos para estas organizações não enquanto movimentos homogêneos e totalizantes com um fim em si, mas como práticas e exercícios de construção coletiva em cada bairro, de acordo com as suas características sócio espaciais. Por isso, as Ocupas se materializaram nas, com e pelas diferenças apresentadas em cada um destes territórios. A retomada das discussões após o evento também seguiu a mesma lógica.

Os refluxos e encolhimento de direitos referentes às emendas, projetos de lei entre outros são mais ameaçadores para as populações periféricas, uma vez que as condições materiais do bairro no que tange aos espaços de socialização e lazer não são adequados para este segmento, o que foi evidenciado nas cartografias que elaboraram. Logo, a retirada e modificações das conquistas realizadas na educação se apresentaram como mais um obstáculo, em meio a tantos outros já existentes no tocante à redistribuição de direitos e, especificamente, no acesso a escolas, hoje, território central de seu cotidiano pois suas rotinas diárias são organizadas tendo como base esta instituição.

Ora, como percebemos anteriormente, os jovens do Sítio Cercado possuem consciência sobre as interdições e restrições ao qual são expostos e apresentados cotidianamente, possuindo visão crítica acerca dos mesmos e buscando em suas vivências modificar, ainda que minimamente, os abismos criados. Zibechi (2015)

aumentar a carga horária – o que excluiria uma grande porcentagem de estudantes das classes trabalhadoras.

¹⁰⁴ Obviamente, ao conviverem cotidianamente, os grupos antes existentes nos colégios se reorganizam e modificam, fazendo com que determinados sujeitos se aproximem e criem vínculos de amizade e confiança, geradas no momento de resistência das ocupas, todavia, resgatamos que a rede de contatos – ainda que primitiva – já existia, o que permitiu que o momento se concretizasse.

explicita que, para compreender os movimentos, é necessário considerar-se tempos longos, visto que os curtos – pautados por fluxos e refluxos de organização – não ajudam a decifrar os processos que conformam o pano de fundo dos mesmos. É quando verificamos a consciência de classe¹⁰⁵ destes jovens que compreendemos que as ocupações no Sítio Cercado são desdobramentos de um processo maior, de aprendizagem anterior, podendo-se aqui resgatar que a convivência e aprendizagens não formais e informais com as práticas dos sujeitos da periferia faz com que estes se relacionem como grupos periferizados no espaço, o que explicaria o fato deste movimento ter surgido em Curitiba primeiramente nestes bairros.

Assim, quando questionado, B., 17 anos, explica que a ocupação ocorreu pela não concordância destes jovens com a forma de realizar mudanças, salientando que as mesmas não ocorreram de forma igualitária para todas as classes e, por este motivo, tornou-se ainda mais revoltante.

(...) Foi a união dos alunos revoltados com o sistema né? Autoritário, que sem pesquisa, sem opinião pública, ele chegava e fala vai ser assim, pronto acabou, gostou, gostou, não gostou não tenho nada a ver com isto. E foi meio que numa junção de ideias entre os alunos em discordância digamos assim que acabou criando assim uma revolta, por não ser algo que se aplica a todas as classes, e por não se aplicar a todas as classes, a galera mesmo que é mais da periferia, aqui do Sítio Cercado, não a gente não pode aceitar, a gente tem que ir contra isto, a gente tem que se posicionar e mostrar força. (B., 18 anos)

A constatação de que o protagonismo que iniciou a onda de Ocupas foi dos jovens da periferia e que possui alta correlação com seus territórios de exclusão e com sua consciência de classe é evidenciada quando observamos as datas em que as mesmas ocorreram. Os primeiros colégios e regiões a serem massivamente ocupados localizavam-se na periferia, especificamente no bairro Sítio Cercado. Quando mapeamos sua ordem cronológica, vimos que foi na periferia que o evento emerge, demonstrando uma articulação local rápida e organizada entre estes

¹⁰⁵ Segundo Lukács (1920) a construção de uma classe se estabelece à medida em que milhões de famílias – que vivem situações econômicas de existência similares – passam a compreender as diferenças existentes entre seus modos de vida, cultura, interesses, opondo-se neste processo a outros grupos e, por vezes, colocando-os enquanto inimigos por conta das divergências ali encontradas. Deste modo, ainda que o sistema mundo hoje estabelecido se estruture com inúmeras estratificações sociais e econômicas, podemos afirmar que o reconhecimento destes indivíduos enquanto classe se estabelece ao passo em que suas condições materiais de existência são escassas, sendo possível observar desconexões com outros grupos sociais, gerando assim um sentimento de reconhecimento entre si e insatisfação perante os privilégios dos outros.

sujeitos, o que possibilitou criar estratégias para que todos os colégios fossem rapidamente tomados e se instalasse as Ocupas.

É neste sentido que Ribeiro (2014) expressa que a ação encontra-se vinculada a uma dimensão de valores que diz respeito efetivamente à conduta, ao conjunto de expectativas e à forma como o sujeito decide seu comportamento, seja na vida diária, em momentos de crise, fazendo com que este precise decidir “ir para lá ou vir para aqui”, demonstrando que tal protagonismo só se fez possível pois os valores, identidades e visões de mundo ali encontrados foram fundamentais para que a ação fosse impulsionada e se concretizasse.

Bi, 18 anos, reforça que “tudo começou na periferia” e complementa “eu acho que são os mais atingidos pela reforma”¹⁰⁶, ao passo que L., 20 anos, argumenta que colégios particulares não serão tão afetados porque “Eles têm estrutura, a gente é diferente”. Com isto, percebemos que estes sujeitos possuíam e possuem consciência de que as condições materiais de suas instituições de ensino estão aquém das particulares e/ou centrais e que, por tais motivos, as modificações vindas da esfera federal afetarão mais significativamente seus locais de estudo, e é neste momento que a “tomada da escola” se torna necessária e essencial.

É importante abrimos um pequeno parêntese em nossa análise para evidenciarmos as diferenças existentes entre as ocupações que se desenvolveram na periferia e as que se efetivaram posteriormente nas porções centrais da cidade de Curitiba que, por conta dessa centralidade, tiveram maior visibilidade, apoio e evidencia na mídia. Nos parece que as lógicas materializadas em ambos ambientes, apesar de possuírem similaridades, configuram-se distintas em diversos pontos, em especial nas noções de coletividade e estratégias de luta, podendo-se entender que isto se deve ao fato de as condições materiais de ambos os grupos serem diferentes, por isso, as ocupações da periferia possuíam outros contornos.

B., 18 anos, quando questionado sobre isto revela que, ao seu ver, “o aprendizado acho que muda, porque a realidade que a gente tem aqui é diferente lógico da central (...), as vezes a realidade muda, porque é gente que tem dinheiro, gente que nunca teve necessidade em casa, teve tudo fácil.” Assim, ainda que

¹⁰⁶ A percepção de que os mais atingidos pela Reforma seriam os estudantes/jovens residentes nas periferias parte de uma intuição gerada pela consciência de que a retirada de direitos básicos atinge, em primeiro e maior grau, as porções periférica da sociedade, para as quais historicamente se negam acesso e permanência à educação, saúde, segurança, entre outras questões consideradas básicas para a sociedade moderna.

estudem em uma escola pública, não podemos negar que as condições materiais de vida dos sujeitos que estudam e moram na periferia e daqueles que estudam nas áreas centrais da cidade são bastante dispares. Seja no âmbito da estrutura escolar, visto que as escolas centrais possuem estruturas mais consolidadas e com maiores possibilidades de encaminhamento de aulas com metodologias diferenciadas, seja no âmbito pessoal, visto que as escolas públicas da região nobre de Curitiba e as que são consideradas ótimos locais de estudo são frequentadas por estudantes que possuem condições de vida um pouco melhores do que os da periferia sul¹⁰⁷, o que os torna, nesta perspectiva, diferentes daqueles que precisam, por exemplo, trabalhar para complementar a renda em casa, como é o caso de muitos educandos que participaram de nossa pesquisa.

O jovem ainda expressa que a principal diferença que podia ser diagnosticada entre as Ocupas dizia respeito às formas de agir, ou seja, “(...) A única coisa que mudava mesmo era o idealismo deles em relação a como agir, como no YY¹⁰⁸ que tem muita, muita gente mesmo na zona de conforto, de áreas mais nobres digamos assim, bairros mais nobres, a visão de combate ao autoritarismo contra o governo é outra.” Este ponto nos parece essencial, porque as estratégias criadas pelos jovens periféricos para ocuparem seus colégios passou, principalmente, pelo ato de dialogarem com a polícia, comunidade ou direção, antes de tomarem outras atitudes, diferente, segundo nossos entrevistados, do que ocorria nas escolas centrais, cujos estudantes defendiam ações diretas para que pudessem conquistar seus objetivos.

A diferença entre ambas as concepções possivelmente se deve às diferentes experiências e visões de mundo destas juventudes, em outras palavras e segundo os relatos coletados, ao crescerem tendo sempre presente o medo de serem confundidos com delinquentes por cidadãos ou policiais, a juventude periférica aprende, desde cedo, a como se comportar e conversar, a dialogar antes de enfrentar, a buscar uma alternativa que não seja por meio do enfrentamento no

¹⁰⁷ Aqui é importante refletir que um estudante que reside em um bairro periférico mas estuda numa região central não possui as mesmas vivências que um outro de bairro periférico que nele estuda, isto porque as condições materiais das instituições não são equivalentes e a possibilidade da família do primeiro estudante em arcar com os gastos extras para que ele estude longe de seu bairro é indicador de que sua condição sócio econômica é e poderá ser mais elevada.

¹⁰⁸ Colégio localizado na área central de Curitiba e citado pelo estudante cuja identidade ocultamos no trabalho pois entendemos que a questão não se refere à instituição em si.

corpo a corpo, da truculência. Esta percepção, expressada pelos entrevistados, se constitui cotidianamente em conjunto com a consciência de que as consequências de atos não pensados podem resultar em ferimentos, prisões e, em alguns casos, a morte.

Os relatos indicam que não podemos considerar o evento das ocupações como algo homogêneo, porque ainda que os objetivos centrais fossem os mesmos, as ações destes sujeitos, ao que tudo indica, foram balizadas por princípios distintos. Assim, ainda que as ocupações defendessem o ensino público e o direito à educação (com qualidade), elas se concretizaram e modelaram a partir de perspectivas e trajetórias diferentes, sendo particularmente marcadas pelas características de classe e local de moradia dos sujeitos que ali estavam. As ocupações no Sítio Cercado estavam focadas na defesa dos direitos dos moradores do bairro Sítio Cercado, das gerações passadas e futuras, em resumo, defender que pudessem continuar tendo acesso à educação.

Dito isto, percebemos que o ocupar a escola implicou na ruptura com a hierarquia estabelecida no ambiente escolar. Assim, quando questionados sobre este momento, nossos entrevistados resumem seus sentimentos como sendo de orgulho, empoderamento, felicidade, ou, como L., 20 anos, relata “Agora eles sabem que se a gente quiser mandar também, não tem essa, **o colégio é nosso**”. A percepção de que a escola é deles trouxe um novo elemento para a interação já existente, uma vez que, se antes estes sujeitos achavam que deveriam se adaptar à escola para aprender, agora passam a pautar que esta deve se modificar para atendê-los. Em outras palavras, ao ocuparem a estrutura escolar, estes jovens passam a compreender que esta instituição não é – ou não deveria ser – imutável, cabendo a eles e outros sujeitos que nela trabalham discutirem como ela deve ser transformada.

O momento de ocupação da escola representou bem mais do que a mídia mostrou, abarcou os conflitos e insatisfações cotidianas que se acumulam nas relações e vidas destes sujeitos, possibilitando que tornassem visível a disputa velada e recorrente que se dava no pátio, nas salas de aula e na direção. Representou a retirada temporária do território da escola do poder dos adultos (professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais), contrapondo-se à ordem estabelecida de nossa sociedade – que coloca o jovem na figura do

incapaz, do não preparado. Assim, enfrentaram não só o sistema escolar, mas também o sistema social vigente.

Através deste processo, as territorialidades que ali estavam constituídas são substituídas e modificadas temporariamente, dando lugar a outros territórios, territorialidades e fronteiras, configurados a partir de relações horizontalizadas que, ao inverterem a lógica de quem está dentro e de quem está fora, estes jovens produziram territórios temporários com fronteiras fixas, expressas nos cadeados, nos portões fechados, no rigoroso controle de quem entrava e saía, utilizando-se então da estrutura muitas vezes criadas para afastá-los, excluí-los e/ou separá-los, para se protegerem e defenderem sua iniciativa.

Souza, M. L. (2013) estabelece que os territórios podem ser classificados de diferentes maneiras, a partir de objetivos e das variáveis que desejamos ressaltar, entre estas encontra-se o tempo, permitindo que pensemos uma reconfiguração de territórios temporária nas escolas ocupadas, ainda que posteriormente tenha ocorrido o reestabelecimento das configurações anteriormente encontradas, demonstrando assim que, tal como posto por Heidrich (2015), o território não é definitivamente conquistado mas depende de um conjunto de condições a sua manutenção sob o domínio de determinados grupos e/ou classes sociais.

Com isto concluímos que as ocupações foram territórios transitórios, que tiveram força e influência durante o evento e que foram extintas à medida que as desocupações ocorreram, sem todavia desaparecerem por completo, visto que as experiências que potencializaram e importância permanecerão marcadas na memória dos sujeitos com elas se envolveram. O conjunto de experiências e lembranças das ocupações compõem o imaginário deste grupo, toda vez que o cotidiano escolar se torna novamente maçante ou estressante, como podemos verificar no relato que segue:

(...) Quando a gente viu, tem um vídeo da gente lavando a calçada. Meu Deus, quando eu imaginei que eu ia dormir, que eu ia dormir numa escola? Eu nunca pensei nisto, eu nunca pensei em dormir na escola, a gente quer mais é sair. Além da hora das aulas? Quem que pensa nisto sabe? E eu gostei, quando você tá dentro da ocupação você tem uma outra visão, entendeu? de noite aquilo lá é um brew e você fica pensando, você tá. Você viaja lá dentro sabe? E você fica pensando nossa eu tô aqui, é uma coisa muito louca eu nunca gostei tanto da escola, de verdade, nunca gostei tanto, depois da ocupação assim minha mente evoluiu bastante. (Q., 17 anos)

Bi., 18 anos, também relata: “(...) Você olha assim, aquela sala lá era onde eu dormia, aquela cantina lá que eu cozinhei, eu me sinto em casa lá, bem bacana.” Estes relatos demonstram a força que a ocupação de um território, mesmo que transitória, representa na relação do sujeito com o espaço. Os estudantes ressignificaram aquele lugar vivenciando e utilizando de outra maneira as salas de aula, os banheiros, as cantinas e corredores, por isso, em seus relatos comparece um certo estranhamento da estrutura predial cotidiana pois romperam com a sua costumeira imutabilidade. Esta experiência demonstrou que, pelo menos temporariamente, tinham domínio territorial sobre o espaço escolar e, por isso, este poderia ser transformado de acordo com seus objetivos. Trata-se, no mínimo, de uma experiência ímpar de gestão coletiva e autônoma de espaços, se considerarmos que a maioria esmagadora dos estudantes moram com seus pais e raramente possuem tal autonomia na gestão do espaço doméstico.

A possibilidade de pensar formas outras de organizar o espaço escolar e a convivência em tempo integral de diferentes sujeitos com trajetórias diversas, incide diretamente e, ao mesmo tempo, expressa a transformação e modificação das identidades territoriais e sociais de cada um deles. Ou seja, ao re-criarem territórios nas escolas, estes sujeitos também expressam transformações em seus pontos de vista e, a partir das vivências experimentadas, também alteram seus valores, práticas, conhecimentos e entendimentos de mundo.

Partindo do entendimento de que as identidades são construções coletivas que ocorrem nos territórios e que se refazem à medida que novas experiências, situações e locais se apresentam, podemos dizer que as ocupações viabilizaram ensinamentos e reflexões que extrapolaram o sentido da aprendizagem do conhecimento científico. Ou seja, através da convivência criada nas escolas, os estudantes passam a responder totalmente por seus atos, se incumbindo da tarefa de zelar pela estrutura de seu colégio, reorganizar as atividades que nele ocorreram, para tanto, algumas alterações nos espaços escolares tiveram que ser realizadas, a fim de adequá-los aos novos usos nas ocupações. Deste modo, o evento auxiliou a re-criar e modificar determinados aspectos de suas identidades, uma vez que possibilitou a este jovem a imersão num outro universo que, certamente, acrescentaram ensinamentos a suas trajetórias.

Para Modesto (2014) as trajetórias sociais e, por consequência as geográficas, supõem ações, ideias e representações que constituem a subjetividade

dos indivíduos, que irão marcar sua vida pessoal. Assim, ao vivenciarem e enfrentarem coletivamente problemáticas novas em ambientes outros, estes jovens modificam hábitos cotidianos e passaram, neste processo, a pensar e agir coletivamente de forma a sanar os conflitos e obstáculos inerentes ao movimento, fazendo com que neste processo outros elementos fossem debatidos: a noção de classe, de comunidade, tendo centralidade a diferença entre as classes sociais.

Ora, tendo assumido a tarefa de estar em tempo integral na escola, excluindo os outros grupos que a compõem, o trabalho de organizar e trazer mediadores para as oficinas, a limpeza das salas, pátios e banheiros, preparação de refeições e lavagem de pratos, além da segurança, passam a ser exercidas por este mesmo conjunto de estudantes, o que exige confiança e organização do grupo, para que pudessem deste modo, conviver entre si. Verificamos sob esta ótica, que o processo de ocupação auxiliou que seus envolvidos adquirissem conhecimentos e práticas que vão para além da aprendizagem dos conteúdos de português, matemática ou geografia. As ocupações demandaram conhecimentos conectados às atividades cotidianas, necessários para sua inserção na sociedade uma vez que organizar-se enquanto grupo, dividir tarefas e executá-las, considerando a interdependência entre as pessoas, requer compromisso e responsabilidade, habilidades que foram altamente demandadas durante este curto período de tempo, mas que modificaram significativamente aqueles que estavam envolvidos.

Assim, a reconfiguração da estrutura escolar para que as Ocupas pudessem ocorrer e estas novas convivências se efetivassem demandaram a desconstrução do panóptico¹⁰⁹ anteriormente constituído, pois o colégio encontrava-se sob o domínio adulto e nada podia ser feito sem sua autorização. Ter este espaço para si, sem a preocupação com a existência de adultos observando, fez com que as práticas de cooperação e coexistência se intensificassem, produzindo novos grupos identitários que, posteriormente com a volta às aulas, foram divididos entre os que ocuparam o colégio, os que participaram das atividades e os que ficaram em casa¹¹⁰.

¹⁰⁹ Aqui entendido como espaço altamente controlado e vigiado por adultos.

¹¹⁰ Esta constatação se baseia por um lado pela fala de E., 17 anos, que ao ser entrevistada pela primeira vez sobre as ocupações relembra sobre os alunos que decidiram “simplesmente ficar dormindo em casa” ou como após as ocupações colegas – incluindo amigos que não haviam participado do movimento – acabaram se afastando ou criando grupos taxando os protagonistas pela ocupação (criando uma série de debates e situações de conflito que foram visualizadas em

É importante evidenciar que as mudanças identitárias advindas da ocupação influenciaram em modificações no cotidiano destes jovens – em todas suas esferas – pois, foi durante este período que muitos passaram a acordar cedo para preparar o café dos colegas, aprenderam a lavar pratos, e, acima de tudo, entenderam que cada um possui um importante papel para que os objetivos coletivos fossem alcançados. Nesta perspectiva, verificamos o amadurecimento por parte dos jovens que vivenciaram intensamente o evento das Ocupas, fazendo com que assumissem um outro papel perante sua escola e casa, passando a ler jornais, se preocupar com novas medidas provisórias, observar e cobrar políticos sobre os problemas de seu bairro e auxiliar ainda mais no serviço doméstico em casa¹¹¹.

Não podemos diminuir importância educativa deste processo, que também foi de auto reconhecimento que, ao demandar responsabilidade do sujeito por uma estrutura e por seus companheiros, fez com que este percebesse ou tivesse maior consciência de que existem consequências para cada ato realizado. A dimensão de coletividade e companheirismo que se criou – em detrimento da individualidade – intensificou e fortaleceu sementes anteriormente plantadas, fortalecendo os valores defendidos cotidianamente nesta comunidade, fato que auxiliou no processo de compreensão e debate dos problemas, dos limites e potencialidades das ações do sujeito sobre o espaço¹¹².

Na mesma medida, Zibechi (2015) expressa que, à medida que os movimentos populares vão configurando suas lutas percebemos que novos sujeitos vão surgindo (mulheres e jovens principalmente) desenvolvendo aqui novas capacidades e formas de lutarem e conquistarem seus territórios. Percebemos que, dentre as múltiplas dimensionalidades educativas que se apresentaram ao longo das ocupações, uma delas refere-se às aprendizagens políticas da juventude e sobre

sala de aula, seja através de problemas com a formação de grupos de trabalho, seja por discussões sobre este ser ou não ser o caminho a ser trilhado para conquistar e defender direitos).

¹¹¹ E., 17 anos, afirmou que o processo de ocupações fez com que ela construísse mais argumentos e se preocupasse com o que acontecia a sua volta, passando a ter coragem de lutar pelo que acreditava ser certo. Do mesmo modo, tanto a jovem quanto Q., 17 anos, compõem em seus relatos as tarefas diárias que realizavam (junto com os outros integrantes) na ocupação, indo desde “o passar café as seis da manhã” até lavar o pátio coberto no fim da noite, reforçando que, em suas constatações, muitos dos que ali estavam auxiliando não realizavam tais tarefas em casa, com os pais.

¹¹² Q., 17 anos, afirma que durante a ocupação percebeu que estava lutando por seus direitos e que outras pessoas também estavam, e que se depender dela, a mesma continuará no movimento reivindicando melhorias (ainda que não tenha mais ocupação). Do mesmo modo, a jovem afirma que como os serviços eram divididos dentro da escola, “os meninos” aprenderam que precisam realizar também tarefas como lavar louça, fazer comida, lavar o banheiro – e possivelmente levaram isto para “a vida”.

seus modos de fazer, amparadas majoritariamente na convivência cotidiana destes sujeitos.

Diferente do que estamos acostumados a observar, o evento das ocupações – pelo menos na periferia do Sítio Cercado – se desdobrou sob uma lógica outra, baseada, ainda que inconscientemente, nas ações e exemplos transmitidos por gerações anteriores, já expressas em nosso estudo. Com isto, percebemos um senso de coletividade maior, no qual a figura do “líder” ou do “comandante” perde força, tendo sido negada pela organização de todos que estavam à frente do processo¹¹³.

A figura do líder, historicamente no movimento estudantil sempre foi central – inclusive na atualidade –, neste modelo de democracia representativa existe forte hierarquia pois a liderança representa o pensamento do grupo, tem também a função de guiá-los nos melhores encaminhamentos e comunicar o que foi debatido e decidido para a grande “massa”. Nas ocupações do Sítio Cercado rompeu-se com este modelo, e a representação era feita de forma rotativa e voluntária, na qual cada sujeito poderia atuar nos espaços em que se sentisse confortável e também poderia se propor a agir em ambientes que necessitassem de estudo e desenvolvimento pessoal.

Nesta outra configuração todos são responsáveis pelo movimento e deliberações pois instituíram que as decisões eram coletivas, logo todos possuíam responsabilidade acerca dos desdobramentos gerados pelas mesmas. Não por acaso os “de fora” – coletivos estudantis, partidos políticos, professores etc. – demoraram a compreender a atuação dos grupos em questão, compostos por jovens que anteriormente pouco ou nada nenhuma de experiência política possuíam, pelo menos não aquela tradicionalmente compreendida e aceita. Quando questionados nas entrevistas como estes sujeitos sentiam-se sendo lideranças do movimento, por vezes tivemos problemas de interpretação, uma vez que o entendimento sobre a palavra possui significados diferentes para nós –

¹¹³ Em diversos momentos, sempre que utilizávamos a palavra “liderança” os jovens entrevistados desviavam olhares ou de pronto diziam não se sentirem assim, tanto o é, que ao longo do processo passamos a utilizar a palavra protagonista para adequar a sua realidade. Este fato pode ser evidenciado na exposição de G., 20 anos, ao falar que eles “eram divididos em grupos, daí tinham outras pessoas que faziam parte do grupo, porém tinha uma coordenação geral, mas não era bem uma liderança.”

pesquisadores – e para eles, devendo-se destacar as seguintes falas sobre esta questão:

(...) Só que nunca gostei na minha vida da questão de líder, “ahh você é o líder e vai levar a gente pra onde quiser”. Eu nunca achei isto, eu sempre fui voltado muito mais para questão de horizontalidade, de “vamo fazer todo mundo junto, é uma escolha de todo mundo”. (W., 21 anos)

(...) Eu não sei explicar, não sei explicar muito bem... Ah, porque falar uma liderança, não seria bem uma liderança, era mais um conjunto, que não fazia só eu. (G., 20 anos)

Pelas falas, verifica-se a negação do tradicional papel da liderança e a compreensão orgânica de que eram um coletivo e não um indivíduo em específico, contudo, o entendimento geral não dá conta de abarcar a dimensionalidade ou a complexidade da organização destes jovens. Assim, apesar de protagonizarem este momento assumindo papéis organizativos e de representação em reuniões/atos, os entrevistados sentem-se desconfortáveis ao serem considerados enquanto lideranças, uma vez que entendem que a assunção deste papel exclui a dimensão comunitária e o modo como os enfrentamentos se desenvolveram.

A concepção horizontalizada, plural e solidária na qual as Ocupas do Sítio Cercado se pautaram, revelam outra dimensão acerca das juventudes que ali estavam: a noção de que “todos são iguais”, assim, ninguém possui o direito de assumir individualmente o papel de liderar, comandar ou decidir pelo grupo, sendo ainda importante destacar que a decisão de não existirem “postos e rostos” fixos para estamparem a ocupação de cada escola foi estratégia pensada em conjunto, por um lado para proteger a identidade de quem ali estava e, por outro, para transmitir a noção de coletividade fixada.

Cruz (2013) em seu texto “Das lutas por redistribuição de terra às lutas pelo reconhecimento de territórios: uma nova gramática das lutas sociais?”, presente no livro *Cartografia Social, Terra e Território*, cita Ítalo Calvino¹¹⁴ para explicar que encarar o novo, enquanto tal, representa uma tarefa árdua e difícil, uma vez que possuiríamos tendência – por medo ou incapacidade – a ignorar o que é novo, ou então, lidar com ele tendo por base nossos antigos referenciais e valores. Em outras

¹¹⁴ Calvino, Ítalo. *Coleção de Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

palavras, o autor critica nossa tendência a buscar entender o novo a partir do velho, perdendo nossa capacidade e sensibilidade de encará-lo como tal.

Assim, percebemos que o rompimento com velhas formas de militância traz, num primeiro momento, o estranhamento por parte de outros segmentos e setores organizados da sociedade, que buscam entender seus atos sob sua própria lógica – não obtendo sucesso nesta tentativa de análise. Neste sentido, Zibechi (2015), tendo em vista os movimentos e as culturas juvenis criadas durante o período militar afirma que a mesma teve que enfrentar os setores mais amplos da esquerda militante, que buscaram instrumentalizá-la. A despeito do autor remeter ao período militar, somos testemunha da tentativa de instrumentalizar os movimentos horizontais de jovens que surgiram na periferia de Curitiba, especificamente no Sítio Cercado, durante as ocupações. Ao que tudo indica, para estes setores é pouco provável que grupos juvenis de periferia tenham construído dinâmicas diferentes daquelas que estes exaltam e difundem.

A não aceitação desta outra forma de se organizar, protagonizou cenas, dentro das ocupações estudadas, de expulsões e discussões com determinados grupos – incluindo os de esquerda – que buscavam comandar os alunos que ali estavam, fazendo com que os mesmos precisassem deixar explícito que desenvolveriam a ocupa do seu jeito e não da forma como lhes era sugerido. Nestes conflitos ficava evidente que a luta destes jovens era, além de desvincularem-se das regras institucionais e/ou das imposições adultas pois diversos professores, tidos como de esquerda, buscaram, no momento das Ocupas, protagonizar o movimento, exigindo mudanças ou pautas. Tais imposições foram rapidamente resolvidas com a exclusão dos mesmos daquele ambiente, mas também de todo e qualquer encaminhamento decidido externamente, visto que, naquele momento, os jovens desenvolviam suas próprias formas de pôr em prática seus entendimentos e aprendizados, decisão que se constituiu, ao nosso, ver bastante rica na medida em que procuraram criar o novo de forma autônoma.

É através deste processo que, ao irem para atos e se unirem em busca do fortalecimento nas outras Ocupas, estes estudantes também acabaram por criar espaços de discussão para aprofundar seus debates políticos e que também os auxiliaram a pensarem em novos passos para seu movimento. Surgem desta forma o “Cordão Sul” e o coletivo CAOS – Coletivo Autônomo de Organização Secundarista, que potencializou a interação dos estudantes e o aprofundamento dos

seus conhecimentos, introduzindo em seus discursos elementos teóricos que ajudaram a compreender o contexto no qual se inseriam, além de auxiliar que encontrassem pessoas que tinham a mesma pauta de luta.

(...) Então, o Cordão Sul era colégios [da região sul de Curitiba, majoritariamente Sítio Cercado¹¹⁵], eram cinco [estudantes¹¹⁶] mais o menos de cada, eram reuniões e manifestos, e a gente tinha algumas pessoas que tavam à frente do Cordão Sul, que organizavam os manifestos, como a gente ia, de ônibus, ou de ônibus que a gente conseguia pelas associações, era tudo a gente. Partia da gente então, eram reuniões explicando vai ter tal manifesto, era tudo pela mesma causa, eram secundaristas, mas era tudo pela mesma causa. (Bi., 18 anos)

Estes coletivos contribuíram para que a organização e discussão entre os sujeitos não acabassem com o processo de desocupação das Ocupas, trazendo, inclusive, a possibilidade de melhorias para a própria aprendizagem em sala de aula, uma vez que deu elementos para que estes se familiarizassem com o processo de construção de argumentos e fortalecessem suas opiniões a partir desta prática de democracia. Ora, Spósito (1993) expressa que os movimentos de luta por educação na periferia, apesar de ter caráter local e pontual, se reinventam a cada nova pauta ou reivindicação, fazendo com que estes nunca se esgotem, permitindo outras formas de organização para que se atinja um novo ponto e se supere um problema. Com isto, vemos que, apesar das Ocupas terem representado um importante momento para o movimento de jovens da região, ela não se esgota em si mesma, permitindo-lhes através dos coletivos e grupos de diálogo, criar e re-criar novas formas de atuação, que antes se realizavam de forma pulverizadas.

Q., 17 anos, expressa que

“(...) foi um movimento muito grande, foi um movimento que moveu o estado, entende? Mesmo a gente sendo criticado pela mídia e tudo, a gente sabia o que tava fazendo aqui dentro e pelo que a gente tava lutando, então, pra nós, pelo menos para mim, é uma coisa que vai ficar marcada pro resto da vida, entendeu?”

Assim, a mudança significativa que este evento representa no plano individual de cada jovem permiti-nos entender que os territórios anteriormente pontuados no mapa foram também fruto e influência deste recorte espaço temporal,

¹¹⁵ Grifo nosso.

¹¹⁶ Grifo nosso.

uma vez que a centralidade da escola parece ter sido reforçada e consolidada com as Ocupas.

Em resumo, a possibilidade de pensar novos grupos de atuação através da articulação dos diferentes protagonistas deste movimento faz com que os estudantes agreguem à sua identidade outras noções e entendimentos sobre mundo, materializando e conceituando suas experiências neste processo e visando maior articulação para atuarem no espaço do bairro, principalmente na modificação interna de seus sistemas de ensino, revelando com isto outro aprendizado e dimensão desenvolvidos por este evento: a possibilidade de mudança e o exemplo gerado.

Ora, E., 17 anos, alega que o evento representa, para ela, “Inspiração”, uma vez que os próximos jovens poderão olhar a atitude dos mesmos e seguir seus passos e não ficarão acomodados observando seus direitos serem retirados. Do mesmo modo, Q., 17 anos, expõe que espera passar para seus filhos o aprendizado desta experiência, para que, caso eles decidam ocupar um colégio, saibam que possuem o apoio de sua mãe.

Ambas as falas demonstram que, para além do crescimento pessoal que ali sucedeu, estes jovens buscaram projetar suas ações para um cenário futuro, para que sejam inspiração de novos movimentos, como as ocupações e lutas do passado lhes ensinaram a importância da organização popular pois representaram apoios e esperança para eles, o que demonstra que a história e trajetória dos movimentos sociais da periferia se desenvolvem nas conquistas e batalhas de todas as gerações que por ali passaram e/ou viveram, quer elas tenham sido travadas no plano institucional, governamental ou no plano do cotidiano.

Assim, Souza, M. L. (2013) expressa que, ainda que pesem a repressão e a cooptação, estas práticas espaciais insurgentes – e os territórios dissidentes – insistem em reaparecer, mesmo que em outros lugares ou de outras formas, demonstrando que existe um imenso potencial para que estes espaços atuem e continuem a atuar como ambientes de “utopias experimentais”, entendidas enquanto metas aprimoráveis por meio da práxis e do debate coletivo. Dessa forma, percebemos que as movimentações e manifestações destas redes não podem ser ignoradas ou extintas através da força, visto que elas se reinventarão e continuarão a r-existir (reinventar suas existências) no espaço, como formas de libertação destes sujeitos histórica e geograficamente excluídos do direito à cidade.

Se considerarmos, como exposto por Lefebvre (2001), que a cidade possui relações, desde sempre, com a sociedade em seu conjunto, composição e funcionamento, veremos que a mesma adapta-se e modifica-se de acordo com o próprio grupo de sujeitos que a constrói, desta maneira, as transformações por ela apresentadas são tanto fruto das mudanças da globalidade quanto das relações imediatas entre pessoas e grupos. Neste sentido, a cidade capitalista molda-se de acordo com as necessidades do mercado e dos grupos que hegemonicamente dominam este segmento, fazendo com que os indivíduos das classes populares de trabalhadoras sejam colocados em situação de subalternidade e negação de direitos inclusive no que tange a própria ocupação do solo urbano.

Ou seja, pode-se dizer que a dimensão da exclusão do urbano e da cidade configura-se, segundo Maricato (1996), por um lado pela dificuldade de determinados segmentos acessarem serviços e infraestrutura urbana e por outro pelas menores oportunidades de emprego formal (novamente voltamos para a dimensão do acesso e permanência à escola). Levando-se em conta esta percepção poderíamos afirmar que as periferias urbanas são conformadas, desde seu princípio, como espaços de negação¹¹⁷: negação do urbano, da cidade, de serviços, de capital etc.

Perceber a dimensionalidade do exemplo na educação não formal e informal nos possibilita compreender que um evento não ocorre apenas para ele mesmo, mas deixa marcas – espaciais e/ou no plano imaterial – que irão ser percebidas e apropriadas por sujeitos que virão na posterioridade, permitindo que estes iniciem sua trajetória ancorados em debates e situações já ocorridas, a fim de que continuem o trabalho de conquistar novos espaços, territórios e direitos. As lutas na periferia ocorrem de forma contínua e combinada para que sempre existam avanços, e a geração seguinte alcance um patamar a mais de direitos em relação aos que a sucederam¹¹⁸.

Sob esta perspectiva, Zibechi (2015) defende que “[...] quando se produz um efeito coletivo, pode-se voltar a produzi-lo enquanto ele não tenha sido derrotado

¹¹⁷ Lefebvre (2001) afirma que a classe operária, encontrada nas periferias urbanas, é despojada da cidade, expropriada deste modo dos melhores resultados de suas atividades.

¹¹⁸ Segundo Rolnik (1990), durante a expansão das periferias, a cada novo bairro formado, micromovimentos reivindicatórios passaram a se organizar para conquistar questões básicas para sobrevivência (água, luz, acessibilidade de transporte público, escola), evidenciando o caráter político do urbano nestas localidades.

material e simbolicamente, enquanto os debaixo sigam convencidos de que podem repetí-lo” (p. 120). Assim, compreendemos os movimentos anteriormente organizados pelos moradores do bairro Sítio Cercado e também as Ocupas enquanto vitórias simbólicas em relação ao sistema do capital excludente. Estas últimas foram muito importantes porque impulsionam, alavancam e abrem caminhos para que outros e novos movimentos se organizem, uma vez que demonstram que o feito anteriormente alcançado pode e deve ser reproduzido quando necessário.

E este é o ponto central e fundamental dos movimentos populares autogestionados que, por não se encerrarem neles mesmos, não se abalam com a mudança de sujeitos, nem de lideranças. Assim, têm a possibilidade de se reinventar e adaptar às novas necessidades e demandas apresentadas, expressão da esperança dos de baixo que sempre crêem que suas reivindicações e suas vozes alcancem os locais desejados.

Freire (1992) evidencia que das classes populares se exaltam perspectivas e possibilidades de um futuro e mundo diferente – e melhor – separando-se, inclusive, das visões ora fatalistas, ora deterministas de muitos segmentos intelectuais (quer sejam eles de direita ou de esquerda). Com isto percebemos que a dimensão da vivência cotidiana, quase sempre negada da educação formal e institucional abre campos de pensamento no qual o limite encontra-se na própria experiência enquanto estar/ser no mundo, fazendo com que o futuro seja uma folha em branco a ser preenchida no desenrolar dos dias.

O autor ainda expressa que é neste ponto que percebemos a ruptura com outros grupos sociais, pois ali encontra-se espaço para uma esperança autêntica de transformação social. Tal concepção permite que este setor, baseie e aposte em mudanças que se centrem nos valores comunitários e solidários construídos e promovidos através das inúmeras gerações que ali desenvolveram territórios de vivência.

Zibechi (2015) ainda complementa expressando que a periferia urbana configura-se enquanto um outro mundo em relação ao urbano que conhecemos, se estabelecendo a partir de uma lógica não simétrica, sendo que seu crescimento se dá pela ordem natural da expansão, dilatação, contágio, levando-nos a crer que os exemplos difundidos por estes jovens durante as ocupações, contagiaram, expandiram e tomaram de assalto a mentalidade de diversos outros sujeitos, dando

visibilidade para uma periferia que, no dia-a-dia, permanece oculta, esquecida pelas políticas públicas e criminalizada pela mídia e grupos conservadores da elite.

Tendo em vista as reflexões realizadas até o momento, cabe-nos questionar: qual o papel da geografia escolar diante da complexidade apresentada pelo cotidiano e territórios construídos por esta juventude periférica? Como nós, professores e pesquisadores da área, podemos abordar temas (Conteúdos) e metodologias (Formas) na tentativa de abarcarmos estas dimensionalidades e territorialidades em nossos trabalhos em sala de aula? De que maneira podemos contribuir com esta juventude para que possa atuar conscientemente na construção e re-construção de um espaço urbano menos excludente, que procure superar o abismo estrutural existente entre seu bairro e as regiões “nobres” da cidade? E, acima de tudo, somos capazes de pensar uma geografia escolar centrada nas trajetórias e tramas cotidianas desta juventude, permitindo que tragam para o ambiente escolar a materialidade de suas experiências, suas territorialidades, territórios, anseios, conflitos e cooperações, avançando para uma(s) outra(s) forma(s) de aprender e ensinar geografia? Para, quem sabe, transformar os territórios de exclusão? São estas questões que orientaram a elaboração das reflexões presentes no capítulo que segue.

3. O ENSINO DA GEOGRAFIA A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS JUVENIS

Chegamos ao CAPÍTULO três, buscando nele responder as perguntas e questionamentos anteriormente levantados, a fim de contribuir para o avanço e fortalecimento deste campo de discussão que visa refletir, transformar e reconstruir o ensino da geografia sob outros preceitos e práticas, especificamente no que tange ao nosso exercício da profissão.

Sendo assim, retomamos alguns questionamentos expostos e que se construíram ao longo dos capítulos anteriores, desdobrando nestes itens sobre o papel da geografia escolar diante dos territórios e cotidianos apresentados e produzidos por esta juventude periferizada, buscando neste caminho compreender o papel nosso, enquanto educadores e professores, no que tange a abordagem de novos temas (conteúdos) e metodologias (formas) para que outras dimensionalidades estejam abarcadas em sala de aula.

Do mesmo modo, visamos ainda chegar à explanação do seguinte ponto: é possível pensar uma geografia escolar que se centre nas trajetórias e tramas cotidianas destes sujeitos? Que se mostre aberta para as experiências, materialidades, conflitos e cooperações que permeiam seus ambientes extra-escolares e que podem potencializar as formas de aprender e ensinar a própria geografia? Ora, nos parece que, ainda que as possibilidades sejam amplas e de longo prazo, as mesmas apresentam-se enquanto viáveis, reforçando a afirmação de que a escola e suas salas de aula não são espaços prontos, rígidos e imutáveis.

Para isto, dividimos o presente capítulo em três partes. Na primeira, refletimos sobre a maneira como os currículos escolares são produzidos, destacando a relação entre o formal e o não formal, o exposto e o oculto, o legislado e o praticado, o que possibilitou compreender o contexto em que nos encontramos quando refletimos e atuamos na realidade da sala de aula, em especial no que tange o ensino da geografia, uma vez que esta é a disciplina/ciência da qual fazemos parte.

Num segundo momento, retomamos a importância dos territórios e da dimensão do cotidiano na construção dos saberes escolares e na dinâmica da sala de aula, apresentando o processo de disputa existente entre o modelo atualmente adotado – no campo da ciência e do currículo – e as práticas outras que buscam

romper com tal realidade, apresentando-se enquanto caminhos alternativos na constituição dos conhecimentos, focalizando tal análise na etapa condizente ao Ensino Médio, visto que esta abarcará os sujeitos de nossa pesquisa – os jovens.

Para concluir, refletimos sobre a ferramenta metodológica usada em nosso estudo: a cartografia colaborativa, debatendo o uso da mesma enquanto metodologia para o trabalho com a geografia em sala de aula, uma vez que verificamos que através da percepção da materialidade das fronteiras, espacialidades e conflitos vivenciados pelos estudantes do ensino médio podemos efetivar uma geografia do cotidiano, que abarca experiências intra e extra muros da escola incorporando as geografias de tais sujeitos na discussão dos conceitos e temáticas da geografia escolar.

A partir desta discussão queremos demonstrar que a geografia escolar, hoje presente nas instituições públicas de ensino, se baseia nos preceitos vigentes da sociedade hegemônica existente, passando para sua forma e conteúdo os valores, modos, símbolos e linguagens próprias das classes sociais hegemônicas, excluindo deste processo uma diversidade de modos de existências que permanecem numa dimensão oculta e à margem. Esta estrutura causa a desconexão dos sujeitos periféricos com os signos e códigos trabalhados nas instituições de ensino, uma vez que estes não se conectam com sua maneira de ver o mundo, criando ainda, através de outro conjunto de discursos e ações, a falsa impressão de que o formato apresentado é o único possível, cabendo aos sujeitos aceitarem e adaptarem seus comportamentos àquele espaço.

Tais reflexões e ações em torno dos mapeamentos e diálogos suscitados pelos mesmos nos auxiliaram a avançar no sentido do questionamento de tais práticas pedagógicas e no entendimento do que é educação, que se baseia em discursos políticos e sociais, apresentando a visualização de que tais barreiras não são imutáveis nem intransponíveis, cabendo a nós, sujeitos de ação, pensar e materializar as mudanças que julgamos necessárias para efetivação de uma nova maneira de ensinar, aprender e construir a geografia – e ao re-construí-la criar novas formas de conceber a relação ensino-aprendizagem e os sistemas de ensino hoje apresentados, mas sobretudo, compreensões dos arranjos espaciais desde os sujeitos que vivem do trabalho.

3.1 A PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES E SEUS CAMPOS DE DISPUTA: DE QUE FORMA OS TERRITÓRIOS COTIDIANOS PERMITEM ROMPER COM AS LÓGICAS ESTABELECIDAS INSTITUCIONALMENTE?

Para realizarmos uma análise acerca da importância dos territórios e da cotidianidade para a geografia escolar, abordamos o processo de territorialização da escola nos espaços periféricos, retomando a discussão sobre a motivação pela qual as instituições de ensino formal surgem bem como seus propósitos. Ainda que práticas isoladas – inclusive de equipes de governo – busquem transformar o sentido destes locais, ainda há muito que se avançar no trabalho da escola e da sala de aula, para que efetivamente auxiliem os estudantes a compreender o mundo em que vivem, a fim de que possam atuar na transformação destes territórios.

Antes de iniciarmos este diálogo, é preciso assumir, que “[...] a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber.” (DAYRELL, 2007, p. 1106). Deste modo, percebemos que as problemáticas a serem superadas e o processo de implementação de outras pedagogias não se restringem à destruição de um ou outro elemento, mas passam pela compreensão de que tais relações – postas no plano do cotidiano – são complexas, sobretudo na periferia onde os jovens são interditados de inúmeras formas. Neste sentido, a geografia pode auxiliar a compreender as relações entre escolas e educandos destas localidades na medida em que, a partir dos conceitos de território, lugar, territorialidade pode compor análises dos bolsões de pobreza e exclusão auxiliando a qualificar o debate sobre as diferentes dimensões assumidas pela instituição escolar neste processo.

Nosso trabalho não visa realizar um resgate histórico acerca de como a escola surge ou vai se modelando ao longo dos séculos, contudo, é importante relembrar que seu papel, segundo Coimbra (1989), encontra-se visceralmente ligado e conectado ao desenvolvimento do capitalismo, surgindo então para fortalecer e garantir o poder de uma classe dominante nesta nova configuração sócio territorial. Neste sentido, Silva, T. T. (1995) complementa expondo que a instituição escolar corporifica ideias de progresso através da razão e da ciência, do universalismo, da ampliação do espaço público por meio da cidadania, sendo assim a responsável por

transmitir e difundir estes conceitos para toda a comunidade, auxiliando dessa maneira na transformação das mentalidades e paisagens.

Considerando o contexto histórico e geográfico no qual se insere, a institucionalização do ensino, e as regras advindas com a mesma, serve a determinados interesses, não sendo neutra. Inúmeras mudanças e transformações ocorreram ao longo dos séculos e a escola, ao se massificar – e incorporar novos sujeitos – pouco transformou os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos permanecendo, em essência, servindo a interesses hegemônicos, fato este percebido na configuração de seus currículos, na disposição de suas carteiras, nas diretrizes que hierarquizam os sujeitos no chão da escola, entre outros.

Neste sentido, Caldart (2009) afirma que a escola deve “[...] estar em todos os lugares, em todos os tempos de vida, para todas as pessoas” (p. 46), fazendo-nos compreender de que “estar” nos locais ultrapassa o limite físico da questão e adentra o campo simbólico e comportamental, reforçando o entendimento de que a escola só se encontra realmente presente nas comunidades no momento em que se transforma e se adapta às demandas do público que atenderá.

Ora, se considerarmos que no Brasil, segundo Spósito (2000) as mudanças observadas no sistema escolar, no sentido de sua massificação, não acompanham transformações na forma e conteúdo trabalhados na escola, vemos que este ambiente, mesmo abarcando novos sujeitos, permanecerá sendo um local voltado à alienação dos estudantes da classe trabalhadora que a frequentam. Assim, percebemos que a educação formal, na forma como foi constituída, exclui de seu entendimento todas as outras formas de aprender e ensinar, colocando-se como centro único na propagação dos conhecimentos acumulados da sociedade, e realizando, neste caminho, a escolha de quais ensinamentos e conceitos são válidos e quais devem ser esquecidos, estabelecendo desta forma uma ordem e um perfil de pessoa a ser formada.

Campolina (2007) expressa que

[...] a escola produz modelos e envolve os sujeitos em uma trama complexa de práticas, discursos e dispositivos pedagógicos. Os elementos da vida escolar atuam na dimensão das relações entre os sujeitos, pois modulam as práticas e modos de convivência. (p. 31)

Com isto, percebemos que, através de seus postulados e regramentos, a escola busca modelar o sujeito segundo um projeto específico que, em geral, seguirá os parâmetros e padrões consolidados pelas classes sociais hegemônicas em nossa sociedade, é neste ponto que os valores socializados, tidos como corretos e imutáveis, se configuram como a ordem a ser seguida, relegando a todos que os questionam um local de transgressão e marginalidade.

Tais comportamentos e práticas não devem ser entendidos como neutros ou indiferentes, uma vez que podem modificar as identidades dos sujeitos estudantes homogeneizando-os, e fortalecendo atitudes fundadas na conformidade e na passividade, características primordiais para que a configuração social permaneça como está. Dayrell (2007) diz que

[...] Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. (p. 1119)

Neste sentido, percebe-se que, antes de mais nada, a escola – e principalmente sua estruturação – serve ao propósito de adaptar a criança e o jovem às condutas consideradas necessárias para que ocupe seu papel na sociedade capitalista. As instituições ou profissionais que rompem com este processo são criticados pelos conservadores, uma vez que questionam e se opõem à lógica que deveriam seguir, buscando ampliar os horizontes de análise destes sujeitos.

A constatação desta realidade pode ser visualizada na dimensão da cotidianidade, através da disposição de carteiras – todas enfileiradas, no exíguo espaço da escola para os estudantes e professores que se resume ao quadrado da sala de aula –, pelo rigoroso controle de saída e entrada na sala de aula, pelo sinal, que segue a lógica do relógio e não das atividades realizadas, do regramento para responder à chamada (cinco vezes ao dia, para cada disciplina), enfim, todos estes pequenos elementos juntos formam um emaranhado ou conjunto de *modus operandi* que vai, pouco a pouco, compondo o imaginário e modos de existência juvenil, subalternizando, hierarquizando, disciplinando e adequando seus comportamentos para a lógica do capital.

Para além das normas a serem seguidas que, como vimos, encontram-se na centralidade do cotidiano escolar, temos a estruturação e escolha dos conteúdos que serão transmitidos dentro das instituições de ensino. Ainda que seja posto para a escola o papel primordial de socializar todo o conhecimento historicamente acumulado na sociedade, esta, sendo predominantemente instrumento político do capital tem priorizado os conhecimentos científicos modernos e eurocentrados.

Ora, Porto Gonçalves (2002) argumenta que

[...] a universalidade pretendida pelo pensamento moderno europeu se fez abdicando do espaço geográfico concreto de cada dia, lugar da co-existência do diverso, onde co-habitam diferentes qualidades, animais, plantas, terra, água, homens e mulheres de carne e osso, com suas desigualdades sociais e suas diferenças culturais e individuais de humor e de paixões. (p. 219)

Sendo assim, ao se constituir pelos princípios e pressupostos do pensamento moderno europeu (burguês), a escola e, neste processo a geografia escolar, vai abdicando das diferentes e complexas relações da vida cotidiana, ao pautar o trabalho em sala de aula desconectado do seu entorno, erguendo muros que separam e hierarquizam o que denominam de “senso comum” do “saber científico”, simplificando e homogeneizando os fenômenos, retirando-lhes a diversidade, singularidades e complexidades, abrindo mão, como diz o autor, do espaço geográfico concreto de cada dia, lugar da co-existência do diverso. Não por acaso os educandos frequentemente questionam “o por quê” de aprender a maior parte dos conteúdos.

Para entender esta lógica de produção, nos apoiamos em Santos, B. S. (2002), que explica que a transformação da ciência moderna e da alta cultura enquanto critérios únicos da verdade, se referem a uma *monocultura do saber*, sob a qual estão legitimados e reconhecidos que saberes são fundamentais em nossa sociedade, relegando ao conjunto restante o entendimento de que são inadequados, atrasados, incultos ou desnecessários. É por esta perspectiva que vemos a separação, quase que total, dos conceitos propagados dentro das escolas e os saberes advindos das suas comunidades, fato reforçado dentro da periferia, na qual as práticas cotidianas em nada ou pouco tem a ver com aquelas consideradas corretas ou aceitáveis – fazendo com que o abismo enfrentado por estes jovens nas instituições de ensino cresça ainda mais.

Neste sentido, segundo Moura (2011), o conhecimento difundido e transmitido na escola serviria para reproduzir as desigualdades sociais, à medida que as vivências trazidas pelos estudantes seriam desvalorizadas, fazendo com que os únicos saberes válidos fossem os dos currículos e manuais de referência historicamente impostos. Através da desconexão e invalidação dos conhecimentos adquiridos extra-muros escolares, surge o conflito e o descontentamento com o modelo imposto, sendo este espaço considerado enfadonho, cansativo, no qual pouco se pode aprender¹¹⁹.

Assim, o conhecimento escolar passa a ser entendido apenas como um conjunto de conceitos teóricos e postulados científicos passados pelas normas da escrita e linguagem formal, sendo descartado todo comportamento, fala, texto ou ideia que fuja do conteúdo abordado nas escolas. Com isto, temos uma separação entre o saber fazer e o saber dizer. Segundo Falcão (2008), ainda que os indivíduos, em sua vida cotidiana, dominem as competências e os signos necessários para resolver problemas e situações de ordem matemática, de comunicação e, inclusive, geopolítica, os mesmos passarão por inúmeros apuros e derrotas no ambiente escolar por não possuírem domínio suficiente para lidar com signos, linguagens e símbolos ali difundidos.

Em outras palavras, mesmo que no dia-a-dia este jovem sofra na pele os percalços causados pela implementação de políticas neoliberais e a crescente globalização da economia, na escola em geral tem dificuldade de explicar os conceitos sobre globalização e o neoliberalismo na economia, uma vez que a forma como estes conhecimentos estão apresentados pouco se relaciona com as experiências concretas às quais estes sujeitos tem acesso no cotidiano, fazendo com que, não raro, saberes escolares e experiências cotidianas não consigam ser conectados na constituição da capacidade de inteligibilidade do educando.

Sobre isto, Boaventura de Sousa Santos, em entrevista à Gandin e Hypolito (2003), destaca que no processo de explicar conteúdos não vinculados ou formatados em sala de aula para os estudantes, os professores acabam por se tornar verdadeiros “mercenários”, no sentido de

¹¹⁹ O entendimento de que a escola é chata e, inclusive ruim, foi destacada em alguns momentos de nossas oficinas. A título de exemplo trazemos a fala de E., 17 anos, que diz ter aprendido com as ocupações que a escola era mais do que copiar, falar “presente” e fazer prova. Q., 17 anos, afirma que para “uma grande maioria, a escola é chata é ‘ahh tenho que ir pra escola’ a gente tem um pouco disto, é claro que a gente tem, mas se torna prazeroso quando tem algo diferente entende?”

[...] transmitirem uma verdade que não é necessariamente a sua, que não é necessariamente a dos seus alunos, que não é necessariamente a de sua comunidade, que não é necessariamente aquela pela qual se pautam, mas a qual está consignada oficialmente numa história, nos núcleos escolares, em muitos países, inclusive com repressão de todas as outras alternativas. (p. 20)

Vemos então que esta construção se ancora na evidenciação de uma determinada linguagem (composta por simbolismos, aspectos culturais e valores) e forma de entendimento de mundo em detrimento das demais, julgando-as menores ou que apresentam perspectivas a serem superadas, postulando um modelo de mundo a ser seguido e reproduzido, no qual a consciência de classe e das desigualdades sociais ficam à margem dos processos.

Complementar a este entendimento, e focalizando o ensino da geografia, Resende (1989) expressa que uma das problemáticas apresentadas em sala de aula ancora-se no próprio entendimento que temos acerca da disciplina que ensinamos, ou seja, nós educadores tendemos a apresentar a geografia de maneira fracionada, parcial, excluindo-a de um plano de totalidade, e, conseqüentemente não apresentando a como resultado do trabalho de sujeitos históricos sobre um espaço. Segundo a autora

[...] Uma geografia assim concebida leva-nos fatalmente a considerar o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história – um ser que não trabalha, não produz a riqueza *neste* momento histórico e *neste* espaço geográfico determinado. O aluno não participa do espaço geográfico que ele estuda. Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele. (p. 19)

Portanto, para além da estrutura estabelecida que exalta o conhecimento posto como científico em detrimento dos oriundos do senso comum, soma-se a esta equação o ocultamento da geografia enquanto ciência que se assenta/constitui na realidade concreta, realizada por homens e suas interações em sua vida cotidiana, composta por símbolos, lugares, sentimentos, materialidades, restrições e conflitos.

É importante evidenciar que tais escolhas, baseadas nos preceitos acima destacados, conformarão os currículos – reflexão feita mais adiante – e, deste modo, produzirão, também, materialidades e espacialidades, uma vez que, tal como expresso por Modesto (2014), “[...] a produção do espaço é decorrente da ação de

agentes sociais efetivos, com papéis diversificados, portadores de interesses, contradições, práticas espaciais comuns ou específicas ocorridas em diferentes escalas.” (p. 69)

Considerando que o espaço, e os territórios, são formados a partir da interação dos diferentes sujeitos, podemos dizer que os currículos e regramentos escolares – que visam modelar a identidade do sujeito – irão incidir diretamente na construção de suas personalidades, haja vista que buscam modelar os comportamentos por meio dos conhecimentos e atitudes postos intra muros influenciando na visão de mundo dos sujeitos. Não devemos relegar apenas às escolas o papel da formação da mentalidade juvenil. Como vimos anteriormente os processos de formação do jovem não ocorrem por um viés único e uniforme, mas se transformam no desenrolar dos fatos e situações, sendo fruto de diferentes interações com o ambiente, processo que permite ao mesmo questionar e agir sobre os conhecimentos e comportamentos que a escola busca impor em seu cotidiano, gerando tensionamentos que operam sobre a desconstrução e destruição do que é posto como correto e imutável.

Para avançarmos na concepção de que a escola não é imutável e que existem possibilidades que escapam ao modelo hegemonicamente conformado, precisamos dialogar sobre a forma como os currículos são produzidos e implementados em nosso meio. Como já destacamos anteriormente, os currículos¹²⁰, ao se estabelecerem dentro da sociedade moderna e serem pautados pelos valores ali formatados, deixam de abarcar inúmeros conhecimentos produzidos no seio das comunidades, em geral marginais e excluídas, tornando o mundo e os saberes estáticos e alheios às mudanças espaço-temporais que ocorrem nos diferentes lugares. Por isso, a longa lista de descrição das características dos países ainda serem foco da geografia ensinada.

Katuta (2013) expressa que

[...] Ao desconsiderar outras geografias, cartografias, concepções de espaço e cosmologias, a geografia hegemonicamente ensinada nas escolas tende a estancar o movimento do conhecimento. O desdobramento desse

¹²⁰ É importante evidenciar que em nosso entendimento o currículo representa mais do que um documento legal que estrutura os conhecimentos a serem trabalhados. Pelo contrário, o mesmo porta-se enquanto elemento que transita no cotidiano escolar, emaranhado nos discursos, ações e trajetórias desenvolvidas pelos sujeitos, sendo seu aspecto formal (escrito) apenas uma das dimensões de sua totalidade.

entendimento pode ser verificado no simples fato de que a geografia que se estuda, é a produzida no contexto do modo de produção capitalista. Nega-se, portanto, a existência de outras cosmologias que possuem concepções de espaço, espacialidades, territorialidades, cartografias e geografias distintos daquela produzida hegemonicamente no Ocidente. (p. 108)

Em geral, a geografia escolar – e as outras disciplinas – desconsidera a existência de diversas outras perspectivas que explicam os mesmos fenômenos e situações, fazendo acreditar que a explicação/formulação da ciência moderna é superior à outras formas de entendimento do mundo, e que existe uma hierarquia de conhecimentos que deve ser respeitada – na qual o pensamento europeu moderno capitalista é posto em primeiro lugar. Neste caminho, os currículos produzidos e implementados irão evidenciar e priorizar os símbolos, linguagens e conclusões desenvolvidos sob este modo de produção, o que torna o ensino da geografia desconectado da realidade do entorno, uma vez que este assume a existência de apenas uma forma de compreender e explicar os fenômenos.

Ora, Santos, B. S., em entrevista à Gandin e Hypolito (2003), ao determinar que “todos os passados estão conosco”, leva-nos à percepção de que a presentificação do passado tem consequências, inclusive, na forma como as matérias são apresentadas nas escolas e na educação, ou seja, “[...] o que é a história e o que é atualidade, o que pertence ao passado e o que pertence ao presente” (p. 07). Desta forma, podemos afirmar que a construção do currículo e da estrutura escolar se pauta pela manutenção dos mesmos ao longo do tempo desde a formação sócio territorial das primeiras escolas modernas na Europa em meados do século XVIII.

Pois bem, Pátaro e Moruzzi (2011), explicam que o currículo corresponde a uma abstração produzida historicamente por nós mesmos (educadores), na qual se estabelece um tipo de relação que permeia as tramas de poder e sistemas de pensamento, no qual “[...] podemos ampliar, moldar, desenhar a formação dos indivíduos ou, então, podemos restringí-la a um tipo de identidade, fechada, circunscrita em uma única referência cultural” (p. 62), sendo esta a fronteira que impede a interlocução entre saberes, culturas, modos de vida e sujeitos. Pensar o currículo, corresponde então a imaginar e construir os sujeitos a serem formados, o que supõe escolhas, restrições, adaptações por conta do tempo de estudo, das condições materiais, dos livros disponíveis, trazendo para o debate – exaustivamente repetido em encontros e palestras para docentes – o perfil do

educando que queremos formar, os valores, preceitos e atitudes necessários à convivência em sociedade.

Complementando o exposto, Menezes e Araujo (2007) afirmam que o currículo se encontra imerso no tempo/espço escolar, estruturando-se enquanto um repertório do percurso educativo, que é construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, formas e meios para se cumprir “os fins da educação” que, por si só são definidos – implícita e explicitamente – pelo interesse dos grupos hegemônicos. Por este motivo, analisar a forma como o currículo escolar é atualmente proposto diz respeito a destrinchar o perfil de sujeito a ser forjado intra muros escolares, não cabendo realizar aqui um levantamento conteudista acerca de que conceitos devem ou não ser abarcados durante os anos de estudo na geografia escolar ou em que série se encontram, senão elucidar de que forma estas propostas são materializadas nos espaços escolares, revelando as mediações existentes entre o genérico, colocado nas diretrizes e o específico que ocorre nas relações em sala de aula.

Perrenoud (2003) aponta que o projeto do sistema escolar se encarna através de seu currículo, devendo-se tomá-lo como referência última, pela qual se reportam as formas e normas da excelência escolar, revelando que entre o enunciado do currículo formal e cada julgamento de excelência referente a um aluno particular, existem inúmeras etapas – complexas em sua variedade e variações, com frequência nem sempre visíveis e difíceis de se estabelecer. Ou seja, entre os documentos curriculares institucionalizados e as vivências em sala de aula existem diversas etapas, dimensões e escalas que interferem diretamente na forma como ambas as realidades irão se efetivar, cabendo então a realização de um debate que considere tais influências na materialização dos trabalhos cotidianos nas escolas.

Ora, se observássemos apenas o que está escrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) do Estado do Paraná e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹²¹, perceberíamos, de maneira geral, que eles trazem noções de autonomia e construção do conhecimento do estudante, destacando termos como “compreensão ampla da realidade”, “posicionamento crítico diante de

¹²¹ Consideramos para efeito deste estudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e não a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pois a versão destinada ao ensino médio foi retirada, sendo aprovada no dia 15 de dezembro de 2017, apenas a versão para a educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental.

situações difíceis” e “conexão das diferentes dimensões da geografia”. Todavia, tais documentos apenas ocultam – de maneira oficial – a materialidade apresentada e difundida dentro das instituições, pensadas e estruturadas desde sempre para possuírem uma forma de ensinar e aprender, sendo visível então a distância existente entre os textos oficiais e os dispositivos apresentados para que o processo de ensino aprendizagem aconteça.

Dando exemplos concretos acerca desta distância poderíamos nos utilizar primeiramente da própria disposição de carteiras e organização da sala de aula que, ao se encontrarem enfileiradas e com espaço para que o professor permaneça a frente e ao centro, consideram que este será o “foco” da atenção do estudante, desconstruindo de antemão os preceitos trazidos no sentido da autonomia ou da construção crítica dos estudantes sobre a realidade. Do mesmo modo, ao organizarem que conteúdos devem ser lecionados anualmente e qual seria o tempo (médio) e a disposição dos mesmos durante o bimestre ou trimestre, o próprio sistema se contradiz em relação à defesa de que cada localidade deve adaptar os conteúdos para a realidade do educando e ao tempo de aprendizagem do mesmo.

O que queremos dizer com isto é que as práticas que se estabelecem em sala de aula apresentam delimitações que, inúmeras vezes, são ocasionadas pela materialidade disponível e as regras instituídas e cobradas, fazendo com que alunos e professores encontrem-se no epicentro de contradições criadas dentro do próprio sistema de ensino formal, que no discurso afirmam que se deve estruturar aulas que impulsionam a aprendizagem de forma qualitativa, a avaliação contínua e o desenvolvimento da autonomia, e no micro (ou privado) exigem índices quantitativos de aprendizagem, sobrecarregam professores em números de alunos e turmas, impedindo um bom acompanhamento individual e contínuo dos sujeitos e apresenta listas sobre as adequações que os estudantes devem seguir para estar no ambiente escolar.

Arroyo (2015) expressa que as contradições do “Estado democrático” irão se revelar no próprio campo do currículo e das lutas pelo conhecimento, através da incorporação – por conta das pressões dos movimentos sociais –, nos documentos oficiais, da garantia universal do acesso à escola e à educação de qualidade mínima. Todavia, como podemos interpretar isto? O autor complementa questionando se os currículos são realmente síntese de todo conhecimento, culturas e valores, ou se são a defesa da existência de uma única cultura, um conhecimento,

um universo simbólico legítimo, evidenciando assim que, apesar dos estudos apontarem para a diversidade do universo escolar, apenas um é legitimado nos documentos oficiais.

Existe uma grande distância entre os documentos escritos e as práticas vividas em sala de aula. Cabe então lembrar que a esfera curricular da escola não é unidimensional, muitos autores remetem à existência do currículo formal (ou escrito) e do currículo oculto (não escrito) que estabelecem normativas e formas de atuação que, às vezes irão divergir, haja visto, segundo Jackson apud Barriga (2006), que o currículo oculto se configura a partir da autoridade do professor por meio de suas decisões quanto ao conteúdos, aos mecanismos de avaliação e às formas estruturais de cobrar o comportamento dos estudantes, todas paulatinamente internalizadas pela maioria dos sujeitos.

Logo, é também por meio das estruturas e normas ocultas de hierarquização e poder que temos o formato da escola estabelecido, revelando que as redes de atuação das ordens hegemônicas interferem na realidade também por meio do que está oculto e subentendido. Neste sentido, Lopes, A. C. e Macedo (2013), ainda expressam que a própria forma como os currículos (formais) são organizados evidenciam um exemplo de atuação do currículo oculto, assim

[...] Ao optarem por modelos sistêmicos para a definição do que e do como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa seleção. É como se qualquer decisão sobre o que e o como ensinar não envolvesse disputas ideológicas. A hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto social: a contradição. (p. 32)

Deste modo, a concepção e configuração dos currículos passa a ter uma roupagem neutra, como se não servisse a interesses ou disputas políticas, sendo apenas instrumento técnico necessário para o bom funcionamento da escola, fazendo com que os únicos responsáveis e aptos a realizar tal tarefa sejam profissionais formados para isto e representantes políticos. Silva, D. O. e Gonzaga (2014) defendem que, sendo este elemento natural na escola, em geral entende-se que o mesmo é “[...] documento intocável, sem vida, criado por homens de poderes, ensinado e aprendido, um ser dotado de poderes inquestionáveis finalizado, sem interações com o cotidiano” (p. 2), o que torna difícil a tarefa de o avaliarmos ou

criticarmos, uma vez que tais ações parecem estar aquém de nossas habilidades ou campo de atuação.

No ensino da geografia esta configuração se materializa a partir da reprodução intocada e inquestionável dos conceitos e conteúdos, reduzindo, segundo Callai (2001), as questões sociais e políticas a determinações da natureza e estudando espaços estranhos e distantes, tornando sua existência restrita aos livros didáticos. A autora ainda expressa que

[...] Ao estudar os lugares como se o que existe neles fosse resultado natural e não construído historicamente, e até ao não se conseguir ligar os avanços tecnológicos, às guerras, às constantes divisões das nações e às regionalizações que formam novos blocos à construção do espaço. Ou seja, a organização territorial destes fenômenos, como a materialização/concretização num dado lugar, das ideias, interesses políticos e econômicos. Ao trabalhar tudo isto sem dar-lhe um sentido, sem estabelecer as origens e raízes e analisando os resultados que aparecem no espaço, se está contribuindo para dificultar a compreensão da realidade. (CALLAI, 2001, p. 141)

Com isto, quando assumimos que a formulação e reprodução dos currículos refere-se restritamente a uma esfera técnica bem como a escolha dos conteúdos e a forma que devem ser trabalhados estamos pactuando com um ensino de geografia não contextualizado, no qual os sujeitos não conseguem utilizar os conceitos para compreender sua realidade, nem enxergar sua realidade por meio dos mesmos, fazendo os educandos questionarem a validade de tal conhecimento para seu processo de formação.

Esta angústia e questionamento no entanto não se dá apenas no campo do saber geográfico, mas perpassa todas as disciplinas que seguem a lógica proposta por este modelo curricular descontextualizado, que atua politicamente se colocando em uma roupagem neutra. B., 18 anos, demonstra este questionamento ao falar sobre a Reforma do Ensino Médio, expressando que ninguém nega a necessidade de mudança, o problema é a forma como o mesmo é feito, ou seja, segundo ele “desde sempre foi o sistema que escolheu o que a gente vai estudar, nunca a gente. Nunca existiu este: o que você acha que é melhor pra você?”.

Neste sentido percebemos que tais jovens problematizam o fato de que as mudanças nunca consideram suas percepções acerca do ensino ou do mundo. Esta constatação demonstra que o problema de reformulação de currículos extrapola o

sentido pontual de uma ou outra transformação, mas relaciona-se com a falta de espaço para que suas vozes sejam consideradas.

É preciso explicitar a aparente neutralidade da conformação dos currículos para compreendermos que o mesmo deriva de disputas internas e os conflitos que por ele e nele crescem, visto que seu domínio resulta também em ter poder sobre a própria escola. Júnior, Goes e Oliveira, M. A. M. (2014) expressam que é neste campo que o currículo ganhará destaque e importância, representando um objeto central na construção de práticas pedagógicas e, por isto mesmo, sendo espaço de disputa e conflito, nos quais as relações de poder são evidenciadas ou ocultadas – não podendo ser negado o papel dos sujeitos/instituições internas e externas às escolas e aos sistemas neste processo.

Dada esta dimensão, vemos que, como defendido por Arroyo (2012) o currículo será o núcleo e espaço central do sistema escolar, configurando-se então enquanto um território – que apesar de estar em disputa – será cerceado e normatizado – ao mesmo tempo que será politizado e ressignificado. Esta dualidade inerente à discussão do currículo, nos faz visualizar um campo complexo de disputas e debates sobre sua funcionalidade e efetivação, bem como o interesse de diferentes agentes em ter poder sobre a concepção, escrita e controle deste documento. Logo, podemos entender que setores progressistas e conservadores voltarão seus olhos para a construção e conformação do documento curricular, coalizando forças para que este se adeque às suas necessidades, o que deriva em ações e atitudes que se desdobrarão no cotidiano da sala de aula. Exemplo didático são as disputas em torno do documento intitulado Base nacional curricular comum que está em curso atualmente no país, sendo disputado pela sociedade civil e empresários que tem interesse na intensificação da mercantilização da educação brasileira¹²².

¹²² Cabe dizer que, ao nosso ver, este embate não é nem será o último em torno da pauta da educação, ainda que no momento o campo empresarial pareça ter ganho espaço, as lutas em torno do que ensinar e como ensinar não cessam. Este reforço é necessário uma vez que vivemos momentos de retrocessos em vários campos dos direitos institucionais e sociais, assim, nosso foco está voltado para a reorganização das pautas e a defesa ferrenha de tais garantias, tal como é a disputa em torno da efetivação ou não da Base Nacional Curricular Comum que está em processo de aprovação.

Importante destacar que o atual movimento “escola sem partido”¹²³ tem promovido verdadeiras caças e perseguições a professores – em geral das ciências humanas – que buscam levar para sala de aula debates que se relacionam efetivamente com o dia-a-dia do aluno, demonstrando que, tal como posto pelo autor acima citado, estamos em tempos de retomada conservadora das tentativas de reduzir a identidade docente à condição de aulista, como meros transmissores dos conteúdos e conceitos de suas matérias, sem questioná-las. Isto significa dizer que, outro fator que incide sobre a maneira como o currículo é materializado em sala de aula, diz respeito às pressões externas sofridas para que os profissionais não discutam, debatam ou levantem determinados temas considerados pelos conservadores como ideológicos em suas aulas. Este fato tem interferido diretamente na maneira como, pelo medo do escracho e de processos, os professores planejam suas aulas, metodologias e avaliação.

Assim, percebemos que a seleção dos conteúdos curriculares não deriva de alguém ou de algum grupo em particular, mas de negociações e disputas que se estabelecem no interior de dada cultura, não podendo concluir com isto que estes embates serão mediações feitas entre iguais, já que a cultura é uma construção humana em dado modo de produção e, como já vimos, irá abarcar contradições, hegemonias e intervenções (PEDRA, 1993).

Ora, não é de hoje que setores hegemônicos e/ou conservadores da sociedade capitalista influem ou tentam interferir na seleção, na forma e modo como os conteúdos serão trabalhados no chão da escola. Pelo contrário, desde a formação da escola a seleção e modo como os conteúdos são trabalhados consolida a visão e valor de mundo criada/desenvolvida pelas classes sociais hegemônicas. O que muda neste processo histórico são as forças contrárias que passam a atuar e pressionar a formatação dos currículos, aqui representados pelos setores populares – compostos por comunidades, educadores e estudantes em geral das escolas públicas –, que trazem para o campo da disputa suas vozes e necessidades, buscando atacar este pressuposto tido como inquestionável.

¹²³ O projeto escola sem partido se estabelece como uma tentativa de podar a liberdade dos profissionais docentes em debater temas pertinentes e polêmicos em sala de aula. Esta iniciativa, que tramita no âmbito federal e nas câmaras de alguns estados (como do Paraná, onde não conseguiu aprovação), visa impedir trabalhos em sala de aula que abordem temas relacionados à política, gênero, religiosidade, entre outras esferas, afim de perpetuar e não desafiar a ordem vigente, uma vez que tais temáticas visam desconstruir visões estruturantes em torno da lógica hegemônica.

O que vemos na atualidade são, na realidade, reflexos de tentativas de manter a hegemonia e poder do discurso que deve imperar nestas instituições, ou seja, são respostas destes grupos que acreditam que todo conceito ou resposta que fuja a seu entendimento deva ser combatido, ocultado e destruído. Daí o extremismo e, inclusive, violência para manter suas condutas e ensinamentos intactos, visto que romper com esta lógica seria o mesmo que dismantelar tradições, ou em outras palavras, percebe-se que

[...] as disputas no terreno controlado e gradeado dos currículos e das disciplinas seriam tensas. Profanar templos, quebrar grades sempre mereceu castigos. A reação conservadora está aí, endurecendo diretrizes, normas, oferecendo reorientações curriculares prontas, controlando avaliações, privilegiando competência em áreas já privilegiadas, retomando a reprovação-retenção. Legitimando material didático apesar de sexista e racista. Sobretudo, controlando os agentes destes rituais sagrados, os mestres. (ARROYO, 2012, p. 42)

Vemos que a compreensão acima exposta possui também forte amparo no imaginário popular de que na sala de aula um professor deve fazer preleções, explicar e passar o conteúdo no quadro e que o aluno deve atentamente escutar, absorver e copiar o conteúdo passado, o que faria com que aulas que fogem a este padrão sejam consideradas, numa primeira olhada, pouco eficazes. Não são poucos os casos de professores que, ao passarem 50 minutos discutindo um tema com seus alunos, foram questionados se “dariam aula na outra semana” ou “só continuariam a discussão”, o que reforça a concepção de que, numa estrutura social conservadora, o ensino ainda é eminentemente reprodutivista com pouco ou nenhum espaço para debates, diálogos, enfim para metodologias que fujam a esta expectativa¹²⁴.

Paulo Freire (2011) na *Pedagogia do oprimido* já expressa que este modelo educativo se constitui numa lógica *bancária*, na qual os estudantes são considerados como grandes folhas em branco prontas para serem preenchidas pela luz do conhecimento de seus mestres, ou “recipientes” a serem enchidos pelos docentes, transformando o sujeito em verdadeiro depósito que, quanto mais

¹²⁴ Até mesmo a dimensão escrita enquanto normativa pode ser questionada, à medida que, tal como exposto por Pátaro e Moruzzi (2006), “[...] os que sabiam ler, normalmente os adultos, passam a se isolar e a exercer uma atividade mais individualizada e menos oralizada. Essa mudança reflete diretamente no modo de organizar e pensar a educação, antes mais coletiva e mais oralizada, e a partir de então, mais individualizada e mais tipografada” (p. 63)

armazenar melhor será o processo de ensino e aprendizagem. Romper com esta prática significa mais do que mudar postulados e teorias educacionais, possui relação com a ruptura simbólica construída pela própria população, que defende ou acredita que, pelo fato de a escola ser imutável, esta é a única forma pela qual ela pode ser concebida ou materializada.

Sobre isto, Arroyo (2012) expressa que “[...] quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável” (p. 46), ou seja, quando a formação e efetivação das normas curriculares – sejam estas as escritas ou as não escritas – passam a ser entendidas enquanto rituais e tradições que não podem ser quebrados, tira-se da mão do coletivo de sujeitos a possibilidade de transformar este ambiente, uma vez que a lógica estabelecida deve ser mantida, mesmo que a sociedade, os valores, os espaços e os tempos se modifiquem e este antigo conjunto de significados não atenda mais às necessidades postas pelas novas gerações e/ou classes sociais.

Para superarmos esta perspectiva precisamos lembrar que a instituição escolar não é estática, nem alheia e protegida de mudanças. Ainda que não pareça, seus traçados e contornos podem ser adaptados, remodelados, modificados e destruídos/reconstruídos de acordo com as necessidades e discussões apreendidas pelos sujeitos que ali se estabelecem.

Resende (1989) defende que um aluno-trabalhador – presente principalmente nas instituições de ensino de bairros periféricos – irá possuir um papel vivido intensamente dentro das relações sociais de produção, permitindo que o mesmo construa permanentemente um saber acerca do espaço, não de forma fragmentada ou atomizada, mas de forma totalizada, através de seu caráter social, objetivo, integrado. Com isto, e retomando o entendimento de que a geografia escolar é em geral apresentada de modo fragmentado, veremos que o caminho para uma nova forma de pensar o ensino da geografia passa por dar significado – dentro das instituições – para tais vivências, fazendo o sujeito pensar sua trajetória a partir da linguagem desta ciência.

Ora, se entendemos que as situações que se desdobram no dia-a-dia são importantes serem compreendidas para que se possa transformar o atual estado de coisas, podemos defender que as práticas locais, que ocorrem nas brechas e espaços ocultos e/ou desconsiderados pelo sistema, amparam, incentivam e possibilitam formas outras de se produzir o processo ensino-aprendizagem,

percorrendo caminhos outros que não os oficiais ou considerados corretos. Tais entendimentos e práticas podem ser entendidos enquanto pequenas resistências diárias que, em conjunto, nos permitem pensar em conteúdos, metodologias outras, ideologicamente comprometidos e contextualizados com os modos de existência desde os de baixo.

Favacho (2012) defende que, nestas entrelinhas, os movimentos sociais e populares vão escavando seus lugares e adentrando nos currículos escolares, ou seja, nestes vãos eles encontram

[...] a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens. Assim, não se trata de uma vitória final dos coletivos populares sobre o Estado, mas de uma nova estratégia de luta que tem alterado o lugar da escolarização na visão desses coletivos, e também na visão da academia, que vendia a ideia de que a escolarização retiraria os brasileiros da subcidadania. (p. 930)

Daí a importância de pensarmos uma geografia escolar centrada na produção do espaço cotidiano, que se desdobra nas ruas e becos das comunidades, na construção e conformação dos lugares e territórios, que compreenda os processos de formação do urbano/rural em sala de aula, que conecte as pressões globais e as vivências locais. Enfim, que deixe seu interior ser preenchido com as inúmeras outras experiências, vozes e cores encontradas ali, principalmente se entendermos que a educação, como dito por Arroyo (2015), é um processo intencional, político, em construção histórica, no qual “[...] o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança.” (p. 50)

Assumir que a escola encontra-se dentro de um processo geográfico e histórico, é assumir que as decisões tomadas sobre ela e no seu interior respondem a necessidades e intenções de grupos políticos – organizados ou não –, fazendo com que a mudança desta estrutura passe, inclusive, por ela mesma. Se concebemos a escola enquanto expressão do jogo de forças que ocorre na sociedade e defendemos que a mesma expressa opiniões/valores específicos dentro desta disputa – que irá influenciar na conformação de identidades e interferir na sociedade extra muros escolares –, podemos afirmar que sua mudança pode - e em certa medida deve – ser produzida de dentro para fora, num processo de

destruição/recriação, sob o qual a educação para a cidadania ou a educação para a vida republicana reflita as realidades variadas e diversificadas que compõem o seu entorno, assumindo os valores e culturas de seus sujeitos e adaptando os conteúdos curriculares à estas diferentes perspectivas. Isso nos leva a concluir que uma escola outra – que abarque todos os mundos dentro de um único espaço – passa pela consciência de que é na cotidianidade que os processos sociais, históricos e geográficos ocorrem, sendo então esta a escala fundamental do processo de ensino e aprendizagem emancipatório.

3.2 A DIMENSÃO DO COTIDIANO COMO FUNDAMENTALIDADE DO ENSINO DA GEOGRAFIA: CONCEITOS, TERRITÓRIOS E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES

Dado este panorama, podemos dizer que o direito a educação não se resume, nas palavras de Siqueira e Araújo (2016), à mera inserção e/ou garantia à matrícula, mas se refere ao direito de ser acolhido, sob práticas que auxiliem a avançar em direção à legislação e à garantia de direitos na mesma proporção que avançamos nas práticas que a legitimam e garantem a leitura crítica de mundo de tais sujeitos. O avanço nas mudanças educativas deve se dar numa via de mão dupla, a criação de leis deve subsidiar práticas pedagógicas que garantam acesso a uma educação emancipatória, sobretudo no caso dos explorados no contexto da sociedade capitalista.

Levando-se em conta que a educação é um processo permeado pelas disputas e conflitos existentes na sociedade e que a configuração dos conteúdos básicos e dos currículos perpassam visões contrastantes de mundo e inferem diretamente na legitimação de práticas culturais, sociais e econômicas, pensamos ser importante considerar e destrinchar o papel da geografia dentro desta construção. Assim como todos os componentes curriculares, a geografia escolar é transpassada também por estas problemáticas, apresentando-se enquanto ferramenta para que determinados grupos perpetuem seu poder e domínio sobre os espaços e territórios produzidos pela sociedade.

Logo, se defendemos que uma escola emancipatória passa pela dimensão da compreensão crítica do cotidiano e do local, entendemos também que a geografia escolar deve ser transformada neste processo, passando a assumir a

diferença como princípio e se configurar de acordo com as realidades apresentadas por seus sujeitos e por seu entorno, assumindo a noção de que existem muitas geografias no mundo – cada uma conectada a seu tempo, espaço, trajetória, grupos, classes sociais, comunidades, etnias, geração entre outros.

É preciso estabelecer aqui que assumir a diferença enquanto um princípio passa pela percepção de que, tal como exposto por Moreira (1999), a mesma não se encontra no plano oposto ao da semelhança, pelo contrário constitui-se no entendimento da variação. Tomando esta compreensão por base, vemos que a própria construção do espaço geográfico se baseará na percepção das diferenças – variações – existentes a partir dos indivíduos e coletivos, dada sua temporalidade, materialidade, territorialidade e subjetividade.

O autor ainda afirma que tratar deste princípio significa dialogizar através de uma dupla direção de olhar, ou seja,

[...] da identidade para a diferença, da diferença para a identidade. De reatar a dialética das significações múltiplas, do significado que também é significante, da identidade que também é diferença, da ausência que também é presença, do homogêneo que também é heterogêneo. (p. 55)

Em outras palavras, de romper com a lógica que tende a separar e sectarizar todos os elementos dos planos de vivência, passando a perceber novamente o mundo – e nele o cotidiano – inseridos em processos que transcendem as categorias previamente estabelecidas, permitindo assim que pensemos em caminhos concretos para um ensino da geografia que se conecte de forma concreta à realidade apresentada. Todavia, quais processos e trajetos devemos tomar para que esta transformação ocorra?

Spósito (1993), ao falar sobre a possibilidade de novos projetos educativos, dirá que os mesmos não se limitam à apropriação de conhecimentos, e devem ser entremeados por valores éticos, de defesa do direito à igualdade, à dignidade, de uma humanidade diversa que a sociedade capitalista negou e tem negado sistematicamente. Assim, num primeiro ponto é necessário destacar que este movimento de transição requer o rompimento com uma lógica pautada na tradição do imutável, de que os conceitos são neutros, de que existe uma única maneira e forma deles serem trabalhados e que toda humanidade deve usar a mesma racionalidade do capital.

Em outras palavras, pensar em conteúdos e caminhos metodológicos para uma geografia escolar emancipatória exige estar em movimento contrário ao estabelecido hegemonicamente como sendo o único correto, deixando evidente que tal tarefa, nas palavras de Arroyo (2012), não é fácil para os docentes, uma vez que

[...] Os ordenamentos curriculares carregam um caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado. Dos docentes se exige que preparem suas aulas com esmero, seguindo o ordenamento e a sequenciação de cada conhecimento, a ponto de reprovar, reter o aluno que deixar aprendizados para trás. (p. 46)

Este posicionamento acontece com uma parte significativa das disciplinas escolares, inclusive com a geografia pois, tendencialmente seus conteúdos ganham um caráter sagrado por meio da implementação autoritária de Políticas públicas que derivaram Parâmetros, Diretrizes, Propostas curriculares, Base Nacional Curricular Comum, entre outros, onde tudo que foge ao estabelecido é interditado ou combatido. Tais políticas tornam o trabalho de pensar conteúdos e temas fundamentais, criar outras metodologias voltadas a uma educação emancipatória, ações muito rejeitadas no ambiente escolar pois profissionais que se dispõem a tal enfrentamento passam por julgamentos, interdições, ocultamentos, entre outros processos que tentam manter a tendência à imutabilidade. Porém, estes percalços não são suficientemente fortes para impedir que inúmeros agentes, em diferentes lugares, e organizados de distintas maneiras, elaborem novos modos para pensar a escola, seus conteúdos e metodologias, portanto, sua geografia, de forma a abarcar as territorialidades cotidianas que são referências de vida e que trazem novas significações para o dia-a-dia da sala de aula.

Perspectivas emancipatórias e críticas são necessárias e tem se efetivado ao longo da história da educação básica. Assim, não há uma construção uniforme e homogênea ou modelo único a ser adotado, pois não basta substituir uma visão totalitária por outra. Os educadores brasileiros vivenciam tal processo desde 1997, ano de lançamento dos PCNs, a partir dos quais se desdobraram as políticas nacionais de avaliação, do livro didático que fortaleceram o movimento de homogeneização e controle da Educação Básica. Nosso interesse na discussão curricular é pensar a possibilidade de se ensinar geografia nas escolas desde as materialidades e espacialidades presentes no cotidiano dos educandos, o que torna a aprendizagem em cada escola única, uma vez que as vivências são múltiplas e se

referem às diferentes relações territoriais existentes na sociedade moderna. Esta perspectiva possibilita que os educandos e educandas possam compreender suas geografias vividas, elemento fundamental para que possam atuar na construção de espaços de bem viver que se contrapõem àqueles produzidos no contexto do capital.

Para Gonçalves (2015), esta elaboração passa por pensar o currículo enquanto um entre-lugar, um espaço de negociação e disputas, ambivalência e fronteira, no qual se encontram e dialogam diferentes culturas e experiências sociais, reforçando-se que fronteiras nem sempre serão espaços de conflito, mas podem também ser locais de interação com o outro. Sobre isto, Dias, R. O. (2014) dirá que no território, a vida, a universidade, a escola básica e a arte encontram-se entrelaçadas, não cabendo descobrir onde inicia-se uma ou outra, mas o que ocorre *entre* elas. É nesta perspectiva que processos como os de cartografia colaborativa podem auxiliar a verificar, perceber e compreender as geografias locais, os deslocamentos que conectam diferentes territórios, que apresentam histórias, imagens, tempos, lugares resultantes dos tensionamentos das forças inerentes aos distintos modos de existir.

Deste modo, tal olhar auxilia a pensar e construir entendimentos de mundo que fogem da lógica hegemônica, salientada por Santos, B. S. (2003,), em entrevista a Gandin e Hypolito, quando este defende que

[...] uma das formas de pensar a globalização contra-hegemônica, é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista. Neste sentido, é muito importante que se distinga entre as formas conservadoras ou reacionárias do multiculturalismo e as formas progressistas e inovadoras. (p. 11)

Sendo assim, a construção de outros currículos de geografia fundados na diversidade pode ocorrer através da produção e evidênciação do multiculturalismo ativo e progressista existente no mundo. Não aquele pautado no consumo, na celebração de diversidades que ocultam as contradições da sociedade capitalista mas naquele multiculturalismo vivenciado e produzido às margens do capital, principalmente nas periferias urbanas e rurais, que interagem entre si e constroem seus territórios a partir de uma multiplicidade de visões e convicções. Ora, é visível que estes sujeitos reconhecem e sabem da subalternização a qual são submetidos,

em especial nos meios da educação formal, sobretudo por conta dos movimentos que promovem, na busca por equidade e igualdade, o acesso e a permanência do povo na escola, o que leva à ampliação da diversidade nos mais variados níveis de ensino.

Arroyo (2015) afirma que o currículo tem sido espaço de ocultamentos do outro e apagamento de suas existências, fazendo com que

[...] os conhecimentos dos currículos, o material didático pouco lhes ajudam a se conhecerem, a saber mais de si mesmos, de seus coletivos, de sua história, de seu lugar, de suas formas de produção, de trabalho, de suas culturas, de suas memórias e lutas por outro projeto de campo e de sociedade. Pouco lhes ajudam a conhecer os outros saberes produzidos pelos movimentos sociais. (p. 65)

Esta desconexão estruturante nas sociedades capitalistas se reflete também nos índices de evasão, desinteresse e retenção denominados, no discurso oficial, de “fracasso escolar”. Cabe pontuar que este fenômeno não ocorre por conta dos indivíduos, sendo resultante de políticas e programas públicos de educação que modelaram ao longo do tempo as instituições escolares bem como a relação da sociedade brasileira com as mesmas. Ora, nos parece evidente que, ao não se sentirem conectados com os conteúdos trabalhados em sala de aula e, consequentemente não os utilizarem para compreender seu cotidiano, estes jovens não conseguem elaborar leituras críticas de suas territorialidades. Duarte (2001), defende que para que os estudantes possam se emancipar intelectualmente – na educação formal – precisam passar por etapas, nas quais aprenderão conteúdos e, ao mesmo tempo, novos códigos, símbolos e linguagens, dentre estas destaca-se 1) a valorização daquilo que o indivíduo aprende por si mesmo pelo contato com outras pessoas e 2) a apropriação de métodos elaboração do conhecimento que, é mais importante do que o conteúdo em si, mas que sem este último não se realiza.

É neste cenário que as práticas coletivas, solidárias e diárias ganhem força dentro do campo educativo, possibilitando trazer para a sala de aula a consideração que a construção dos territórios se dá também através de pequenos processos, nos quais os sujeitos incorporam aspectos do espaço à medida em que também influem sobre o mesmo, tornando concretos os conhecimentos e conflitos que permeiam esta disciplina. Assim, entendendo que, segundo Moraes (2017), a relação social com o espaço é vivida de maneira diferente de acordo com cada indivíduo, constata-

se que os sentimentos, crenças, sensações e práticas inerentes à produção dos lugares serão essencialmente associados à situação específica de cada grupo e/ou classe social na sociedade em que vive, o que demonstra que o processo educativo do aprender geografia deve amparar os diferentes modos de existência no espaço, compreendendo territorialidades geradas e buscando conectá-las através de linhas e fios que formam a trama social na sociedade de classe na qual vivemos.

A autora ainda reforça que

[...] Muitas são as formas de pensar o espaço urbano e a diversidade dos seus moradores, pois nele predomina uma complexidade de geografias existenciais. Na verdade, são múltiplos os “territórios usados” dentro de um só país, uma só metrópole, o que remete ao modo pelo qual grupos sociais ocupam desigualmente porções do mesmo lugar. (MORAES, 2017, p. 121)

Constatar que cada grupo e/ou classe social irá atuar e se estabelecer no espaço de forma diferenciada não significa, contudo, defender que os mesmos não possuem similaridades ou características comuns. É preciso destacar que, por possuírem trajetórias, gerações, orientações sexuais, cor de pele, religiões, gêneros, valores, entre outros diferentes acerca do mundo, estes grupos e/ou classes influenciam e acabam sendo influenciados pelos espaços, tornando cada porção de lugar/território um mosaico composto por diversas histórias e geografias que compõem o conjunto da sociedade. Desse modo, cabe ao professor de geografia em conjunto com os sujeitos jovens, auxiliar para que estes últimos compreendam seus territórios de vida a fim de que possam influenciar em sua ordenação.

Para tanto, há que se reconhecer o papel educativo nos processos informais e não formais, nos quais, segundo Zibechi (2015), a educação tende a ser autoeducação, o que nos obriga a compreender que o espaço educativo seja mais do que a sala de aula, numa perspectiva geográfica ele se encontra também nos territórios, nas comunidades, e quem ensina não são apenas os professores mas todos os sujeitos que vivem no bairro. O diálogo entre os conhecimentos apreendidos fora dos muros da escola e os escolares é importante e imprescindível para a construção da leitura de mundo dos jovens, possibilitando a materialização de rupturas na fronteira posta pela escola entre “os de dentro e os de fora”, rompendo neste processo com a costumeira hierarquia de saberes. Permitindo compreender que a diferença entre estes se encontra no contexto e na forma onde e como são aprendidos e socializados.

Com isto queremos dizer que, tal como exposto por Martins (2009), necessitamos desenvolver práticas socioeducativas que deem foco para a construção social do sujeito crítico e criativo, através da promoção de interação entre os sujeitos, os ambientes em que vivem, os conhecimentos produzidos na convivência, que permitirão a apreensão e desenvolvimento de saberes, percepções, habilidades, troca de experiências, vivências e relações.

Considerando que os indivíduos são diferenciados e que, neste processo, irão interagir com o mundo e os espaços de maneira única a partir de suas necessidades e identidades, percebe-se que pensar em outras práticas pedagógicas do ensino da geografia não passa por um viés único, pois deve dialogar com os sujeitos que compõem o grupo de aprendizado, baseado em conceitos chave que irão auxiliar todos a compreenderem os territórios produzidos, bem como os conflitos de interesse inerentes às sociedades capitalistas.

Esta construção não se restringe apenas ao plano pedagógico, como bem sabemos a ciência geográfica possui várias matrizes de pensamento amparadas na lógica do conhecimento científico moderno. Logo, a forma e conteúdo que temos em sala de aula também expressa o resultado das disputas existentes fora destes muros, muitas vezes ancoradas nas reflexões realizadas nas universidades. Assim, a transformação do ensino de geografia ocorre a partir da colaboração de reflexões que ocorrem em diferentes níveis de ensino e profissionais que neles atuam.

Resende (1989) expõe que a efetivação dos caminhos que nos faltam para que a geografia escolar apresente “o mundo mais real” aos estudantes encontra-se dentro de um campo de disputa ideológico, uma vez que os porta-vozes que constroem os currículos, livros e diretrizes optam por um método de pensar que despreza – quando não oculta – o papel central e decisivo do trabalho social na construção do espaço geográfico. Segundo a autora isto ocorre porque ao reconhecer tal centralidade, os mesmos seriam obrigados a assumir também a exploração do trabalho como mecanismo estrutural da sociedade capitalista, dando caráter político ao objeto de estudo geográfico e fazendo com que as classes populares construíssem um caminho – dentro da disciplina escolar – de reconhecimento de seu papel e atuação neste contexto.

Ora, como temos refletido ao longo de todo o trabalho, a construção do espaço geográfico passa também pelas estruturas de poder instituídas, que subalternizam e excluem inúmeros sujeitos de usufruírem das potencialidades

apresentadas pelo urbano. Logo, desenvolver ou desvincular a geografia escolar desta análise do cotidiano – que será onde os estudantes sentirão e perceberão tais explorações e discriminações – encontra-se na tentativa de manter as classes sociais estabelecidas em seus papéis determinados, para que tal ordem seja mantida.

Neste sentido, Oliveira, A. L. (2014) defende que a busca por outras metodologias e epistemes caminham na produção de vários olhares e interpretações sobre o mundo, estes caminhos podem abrir a possibilidade de se registrar e diagnosticar diferentes geografidades, construídas através e a partir das populações subalternizadas e pouco discutidas ou visualizadas dentro dos campos da geografia enquanto ciência – desdobrada enquanto matéria escolar. Assim, forma-se uma "geografia das existências" que

[...] ajuda a pensar o confronto com a geografia das normas (terras devolutas, normas e legislações, ordem e território normado) para intencionar que nem tudo é orientado pela prática coercitiva do território normado, a totalidade é mais ampla, a ela cabe também o território da vida coletiva, por isso mesmo da criatividade dos jovens, dos idosos, das mulheres, dos músicos, dos transeuntes, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas e de muitos outros, que demarcam o diálogo entre a universalidade e a diferença (p. 33)

O conhecimento geográfico aqui é compreendido para além do normativo e institucional, abarcando as múltiplas realidades existentes, o que permite visibilizar territórios e sujeitos invisibilizados, ocultados e marginalizados, possibilitando assim redirecionar o processo de ensino e aprendizagem tendo como foco os conceitos fundamentais para que os sujeitos subalternizados possam compreender suas práticas espaciais a fim de compreender suas culturas, o que evidencia saberes antes ignorados mas importantes para que estes sujeitos atuem no sentido de produzir territórios mais democráticos. Este campo de discussão e compreensão permite ainda compreender o território, segundo Ceceña (2008), como um espaço de inteligibilidade do complexo social, sob a qual a história é traçada do inframundo até o cosmos, abrangendo as mais variadas dimensões do pensamento, da sensibilidade e da ação, sendo o lugar onde mora a história (as trajetórias passadas) que nos auxilia a construir os caminhos do horizonte (trajetórias futuras).

Promover uma geografia das existências reside em pautar na sala de aula a amplitude dos conhecimentos produzidos cotidianamente pelas comunidades, nos

encontros, no trajeto do trabalho até escola, nas relações econômicas com mercadinhos, nas histórias contadas pelos mais velhos, nos ensinamentos deixados pelos pais. Enfim, significa, antes de tudo, defender uma geografia das múltiplas formas de existências produzidas nos encontros, passíveis de existirem na interação com os outros, por meio da troca de saberes e opiniões, na evidenciação do estar e do ser na esfera cotidiana. É neste contexto que os mapeamentos participativos e os automapeamentos se constituem em instrumentos que tem grande potencial para adensar o ensino da geografia nesta perspectiva. Nossas experiências com os educandos do Sítio Cercado nos possibilitaram verificar tal fato.

A dimensionalidade do cotidiano remete ainda ao campo da ação, pela qual os sujeitos podem interagir com os outros e com o mundo, seja por meio de movimentos de cooperação ou de enfrentamento, pautando-se dentro da esfera do conhecimento cotidiano que, segundo Ribeiro (2014), é parte fundante da cotidianidade. Neste sentido, a autora ainda expressa que, para analisar a potência existente neste cotidiano necessita-se realizar um exame não apenas daquilo que já está instituído, mas do que está por vir a ser constituído e reconhecido, uma vez que existe uma potência do sujeito-ator que advém da experiência e da vivência.

Ou seja, pautar a prática pedagógica na geografia das existências e, conseqüentemente, no campo do cotidiano, abre margem para compreender o espaço para além do aqui e agora, abarcando neste processo os resquícios deixados pelas gerações passadas e os desdobramentos projetados pela e para das gerações futuras, tornando o emaranhado social no qual o sujeito se insere complexo e diversificado, dotado de diferentes potencialidades. Porto Gonçalves (2002) expressa que estes novos territórios epistêmicos, que surgem conjuntamente com os novos territórios de existência material, são formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades, de geo-grafar, assim, pensar tais espaços – bem como as potencialidades que ali residem. Neste sentido, nos ajuda a pensar que o ensino de geografia deve trabalhar no caminho de consolidar a importância dos territórios habitados pelos sujeitos, no nosso caso os jovens, trazendo para o debate e foco do trabalho geografias outrora ocultadas e/ou desconsideradas.

É neste contexto que os signos e valores produzidos nos territórios se mesclam na busca de novos contornos, dando abertura para que outra dimensão possa adentrar à escola para transformar a dimensionalidade da narrativa. Ora, o

processo de narrar, segundo Cury (2013) é uma das faculdades humanas mais antigas e se refere a um importante instrumento de sobrevivência, de transmissão e de preservação das heranças, de identidades. Através do processo de narrar reconstruímos fatos, passamos ensinamentos, nos conhecemos e reconhecemos enquanto sujeitos que somos e nos colocamos no mundo.

Em outras palavras poderíamos dizer que

[...] A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2011, p. 108)

O autor ainda completa dizendo que não é no silêncio que os grupos humanos se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, logo, concluímos que o nosso estar e fazer no mundo se dá a partir da ação do sujeito no mundo, que produz narrativas (cartografias), falas e pronúncias em nossos meios e também os valores, ensinamentos e trajetória que nos formam e conformam. É neste sentido que outras práticas educativas voltadas à emancipação e fortalecimento dos modos de existência dos sujeitos conformam-se a partir do falar, do cartografar e, também, do escutar. Por meio de ações de mapeamento coletivo cada sujeito expõe suas opiniões e, no processo de expô-las e debatê-las, constrói suas próprias percepções, conscientizando-se que está no mundo, e mais do que estar, age sobre ele e nele.

É através desta constatação que o sujeito compreende sua atuação e papel no sistema mundo, em suas contradições e potencialidades, dando-lhes a abertura necessária para que possam ainda atuar na transformação do meio no qual se encontram. Isto significa dar cor, forma, tom, contexto territorial ao que se ensina e ao que se aprende, efetivando o processo de trabalho com os conceitos para compreender a realidade e dando instrumentos/ferramentas técnicas para que o sujeito possa avançar na construção de sua identidade territorial e social, transformando a escola em um “[...] espaço de produção de ações, de saberes e relações [...] espaço de aprendizagem das regras e vivências coletivas e do exercício da participação” (DAYRELL, 2005a, p. 4).

Entendendo então a geografia para além de seus postulados científicos, damos destaque e assumimos que outras esferas educacionais – surgidas no dia-a-dia da sala de aula – importam, reforçando que as teorias criadas e construídas se fundamentam em exemplos existentes, uma vez que são fruto de processos coletivos de troca de conhecimentos, visualizações da realidade e imaginações de cenários futuros. A resignificação e transformação do espaço escolar não é campo restrito às discussões acadêmicas ou espaços privilegiados, mas ocorre no seio das comunidades, dos sujeitos que interagem cotidianamente no chão da escola. Em outras palavras, mesmo que imperceptível, a transformação da escola ou tentativas de mudança ocorrem frequentemente, cada vez que um estudante não aceita uma regra que não compreende, que um professor questiona o porquê trabalhar determinado conteúdo e excluir outro, que uma mãe reivindica que seu filho não seja ignorado por não possuir o material necessário ou compreender a matéria, entre tantas outras ações que demandam o repensar dos modos de agir dos sujeitos que a frequentam.

Ora, se tomarmos por base a compreensão de que a geografia – e seu ensino – remete a uma ciência do presente, podemos deduzir, como exposto por Silva (2014) que o fazer geográfico se desdobra enquanto conjunto de ação desempenhado em nosso cotidiano vivido, ou seja, “[...] consiste então no agir e no pensar sobre o agir, e apesar de todo o peso da cotidianidade, também em pensar sobre o sentido de nossa ação, que é individual, mas tem rebatimentos coletivos” (p. 25). Deste modo, o fazer geográfico se faz ao caminhar e ao realizar ações de compreensão dos territórios vividos, devendo-se lembrar que todas estas se dão no mundo através da palavra, de conceitos, da produção de narrativas, do falar e dizer ao e para o outro, tornando essencial, para um novo projeto pedagógico, estabelecer uma conexão com a dimensão da enunciação.

É neste contexto que podemos verificar por meio desta pesquisa o quão importante foi acolhermos estes relatos por meio dos processos cartográficos realizados e promovermos um ensino de geografia que valorize o uso e a potência advindo dos mesmos, uma vez que, tal como posto por Bondía (2002), as palavras produzem sentido, criam realidades, possuem força, principalmente quando consideramos que “[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (p. 21).

É preciso aqui abrir um pequeno parêntese para expressar que a noção do discurso e das palavras não se dá apenas no campo do diálogo ou das palavras faladas, consideramos que as ações, gestos, expressões se configuram enquanto “palavras não faladas”, enunciações de mundo utilizadas e produzidas por populações histórica e geograficamente invisibilizadas, que tiveram suas vozes diminuídas, caladas e, então, precisaram encontrar alternativas para expressar suas opiniões e constatações acerca do mundo.

Neste sentido, “as palavras” podem aqui ser entendidas como toda produção e ação voltada para a transmissão de uma mensagem, compreensão e transformação da realidade dotada de potencialidade de mudança e evidenciação de uma revolta para com o sistema desenvolvido, Spósito (1993) expressa que

[...] O silêncio, como linguagem do oprimido, é acompanhado de outra linguagem constituída pelo olhar. Os olhos, em geral, estão voltados para baixo, desviam-se do interlocutor. E, como no silêncio, do mesmo modo que indica submissão do que não enfrenta, que não desafia o outro, o olhar pode criar, contraditoriamente, a opacidade. Ele não se deixa conhecer, não há reconhecimento total do outro, que conserva distância e não se desvela, recusa ser dominado. (p. 352)

Ou seja, o silêncio propagado e existente dentro deste grande campo de forças que é a escola é tão evocativo quando as palavras que costumeiramente são faladas. A falta de diálogo diz tanto quanto a troca de frases, os gestos e ações são tão – ou mais – interpretáveis quanto as sentenças expostas, revelando que os discursos e opiniões sobre o mundo se dão em diferentes linguagens, conformadas a partir da materialidade posta e do campo de possibilidades apresentados¹²⁵.

Desse modo, o processo de “se fazer ouvir”, enunciar suas formas de existência no mundo e de compreensão do mesmo são essenciais no processo reconhecimento do sujeito enquanto “ser que age sobre e no mundo”. Nosso trabalho acabou por verificar que o fato de os jovens não poderem, na maioria das vezes, dar voz ao que pensam, não impede que estes sujeitos atuem em seu meio, uma vez que – até encontrarem os caminhos para fazer sua voz ser ouvida – estes assumem outras formas de discurso para que possam demonstrar suas insatisfações e vontades.

¹²⁵ Para Scott (1990) esta percepção encontra-se dentro da dimensão do “discurso oculto” que se estabelece como um “silêncio que fala” e, à medida que é desvelado pelos sujeitos, permite sua enunciação em palavras e conexão com o outro.

Assim, verificamos que, por meio da intensificação dos encontros, de suas coabitações nas ocupações, o volume de suas vozes foi aumentando gradativamente à medida que se reconheceram e se encontraram no outro, percebendo os traços e ações semelhantes ligados às suas existências. Tais processos evidenciaram que todo este conjunto de realizações só pode ser ocasionado pela dimensão coletiva e de luta, na qual os sujeitos subalternizados se reconhecem entre si e, neste movimento, passam a perceber as pressões e desigualdades às quais estão expostos. Tais processos os forja a agirem sobre o mundo de forma consciente e instrumentalizada sobre suas problemáticas.

A consciência das desigualdades sócio territoriais é inerente às comunidades urbanas periféricas dado que são expressão das mesmas, todavia, a despeito das escolas estarem localizadas nestes territórios, a mesma acaba, em geral, por não trabalhar com espaços e escalas inerentes aos modos de existência dos educandos. Assim, não sintonizam os signos, conceitos e tipos de linguagem que auxiliem a fortalecer a compreensão dos territórios vividos. É neste movimento que Spósito (1993) expressa que o processo de apropriação do conhecimento será re-significado, no momento em que percebem que

[...] a escola poderia oferecer um tipo de saber cuja necessidade só se torna explícita na dimensão política do ato de participar. A luta política é capaz de redefinir o sentido e a necessidade de saber, do direito à educação e da própria escola. Nesse sentido, não é a escola que prepara para o exercício da cidadania, discurso comum nas falas dos educadores. É o aprendizado encontrado na luta social, é a apropriação da cidadania pelos trabalhadores nos seus processos de organização política que os levam a exigir direitos que foram negados, expropriados. (p. 375)

A ruptura com o atual modelo de escola e a transformação do ensino de geografia nas salas de aula pode ocorrer com a tomada das mesmas pelos sujeitos da comunidade que, ao se fortalecerem nos espaços políticos – institucional ou não – passam a conceber o ensino, a escola, os processos educativos de outra forma, uma vez que aprenderam conceitos a partir de suas lutas que podem ser compreendidas como práticas não formais ou informais de aprendizagem. Tais ações questionam, interpelam o espaço formal da escola compreendido como o único local de aprendizagem. Ou seja, os movimentos educam e, ao fazê-lo, criam novos campos de saber e de atuação, que – nas últimas décadas – resultaram na criação e evidência de novos espaços de aprendizagem, pautados no

surgimento e difusão dos princípios da educação popular, que tem sua pedagogia amparada no fazer cotidiano, nas práxis ligadas às existências dos sujeitos.

Ora, se considerarmos, tal como exposto por Pereira e Pereira (2010), que a educação popular nasce fora das escolas, no seio das organizações populares, vemos que é a partir da potência destes movimentos, indivíduos e organizações que outras práticas educativas emancipatórias puderam/podem se criar e re-criar, uma vez que a concepção que a embasa pode ser apropriada desde diferentes metodologias que buscam compreender o sujeito em sua totalidade – sem desvincula-lo do mundo e da realidade na qual vive.

Neste sentido, podemos dizer, resumindo a enorme gama de conceitualização e debate sobre o que significa a Educação Popular, que esta refere-se, a uma educação como processo de humanização, emancipação, politização, de conhecimento e criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de vida que, solidariamente, se fazem e refazem no mundo, ou seja, falamos de uma educação com as classes populares e não para as classes populares, como atua a maior parte dos sistemas de ensino (VASCONCELOS, 2009, p. 136) no contexto do capital. Esta perspectiva de educação surgirá no contexto latino-americano, em resposta aos modelos tradicionais, eurocentrados e pouco participativos impostos às suas populações. Sendo assim, é importante rememorarmos neste processo a figura do professor Paulo Freire que, ao refletir e atuar no que se refere às metodologias de alfabetização em conjunto com populações marginalizadas, semeou inúmeras sementes nos diferentes grupos sobre o significado do ensinar e aprender para as classes populares, sobretudo em duas de suas obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*.

Segundo Puiggrós (2003), um dos grandes acertos de Paulo Freire foi o de destacar o elemento político presente nos processos educativos das sociedades, referindo-se a ele não como mero reflexo da luta de classes, mas ampliando sua análise que visa compreender a opressão social presente no interior dos processos educativos, na transmissão/criação do conhecimento – reflexão sobre a qual já nos desdobramos anteriormente ao longo do capítulo dois. Assim, resulta que, tal como posto por Gohn (2002), a educação é compreendida nesta perspectiva como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade voltada para a conscientização da base em todo o processo, representando assim um ato político e

criado coletivamente, em que o ponto de partida é a realidade vivenciada que precisa ser transformada.

Esta educação, porque política e porque pautada na experiência de vida de seus sujeitos – na individualidade e na coletividade –, não pode nem deve ser entendida como fórmula pronta a ser aplicada da mesma maneira em todas localidades, o que demonstra que a base necessária para pensarmos e efetivarmos outras pedagogias e currículos já existe há décadas nas camadas populares e, ao poucos, conquista espaços cotidianos, estando subjacente à maior parte de práticas diferenciadas que encontramos no chão-da-escola atualmente. Neste sentido, percebemos, tal como exposto por Gadotti (2012), que a educação social, popular, cidadã, cívica e comunitária é marcada pela diversidade de seu movimento, ou seja, mesmo que à primeira vista possa parecer uma noção fragmentada pois cada local de acordo com a sua materialidade criará um processo único e diferenciado, percebemos, numa análise mais complexa, que ela se fundamenta em conceitos amplos, comprometidos com a transformação social e a erradicação das desigualdades postas pelo sistema atual, sua realização pressupõe o acolhimento das diferenças e não mais uma postura contra elas como na educação hegemônica (ESTEBAN, 2007, p. 16)

Levando-se em conta isto, percebemos que, tanto no Brasil como na América Latina, inúmeras práticas e rupturas vão se desdobrando no dia-a-dia destas comunidades marginalizadas, fazendo com que seus sujeitos se apropriem de conceitos e temas, e avancem no sentido de se emancipar e construir sua autonomia. Logo, poderíamos dizer que a construção de uma outra dimensão geográfica pode retomar memórias e saberes dos de baixo – e não significa necessariamente a criação de algo totalmente novo. Em outras palavras, podemos pensar práticas e currículos outros ao recorrermos às noções de solidariedade que fundamentam tais comunidades, trazendo para dentro da educação formal as bases que consolidaram os povos originários da América Latina – ocultadas, interditadas e controladas quando a ordem européia moderna capitalista passa a ser dominante.

Sobre isto, Puiggrós (2003) irá reforçar que propostas pedagógicas surgidas por e para estas comunidades se amparam na articulação “[...] do velho e do novo, do grupo de alfabetização e da sala de aula, do quadro-negro e dos computadores, das linguagens populares tradicionais e das linguagens mais avançadas, da transmissão e da promoção da espontaneidade” (p. 26), uma vez que somente

através da articulação do político-acadêmico, curricular e tecnológico, que poderemos avançar no sentido de criação de um ensino contextualizado, participativo e emancipatório. Assim, considerando que nas periferias urbanas tais práticas continuam a dar o tom das relações sociais, percebemos que, talvez, as respostas necessárias para estes questionamentos – por que ensinar? Por que aprender? Como tornar o ensino contextualizado e orgânico ao educando? –, tão debatidos e desdobrados pelos educadores, esteja justamente na escuta dos sujeitos excluídos deste processo, que difundem seus conhecimentos a partir da junção do agir e do refletir, dando corpo aos ensinamentos teóricos, passados através da oralidade.

É neste sentido que Spósito (1993) defende que, no processo de reconhecimento e conhecimento próprio destes sujeitos, os mesmos passam a vislumbrar um sistema de ensino que contemple a multiplicidade de representações destes grupos, ou seja,

[...] o desígnio de uma escola voltada para a realidade, a escola que entenda suas condições de vida, a escola que seja capaz de compreender como é a vida da periferia, a escola que possa ouvir, de fato, o que os pais, os jovens, as mulheres têm a dizer, que rompa com o seu silêncio, que os transformem em sujeito do processo educativo. Desejam um saber que ilumine a prática ao explicitar as suas dimensões universais, que considere como significativo o saber de que já são portadores. Querem poder ter o direito de submeter à crítica o saber que a escola está oferecendo para serem capazes de buscar uma nova síntese. (p. 385)

Logo, percebemos e defendemos que o currículo de uma geografia escolar outra se ancora na geografia das re-existências e do cotidiano, ambos pensados através da própria noção de educação escolar, na qual os termos e conceituações se esparramam no chão-da-escola de forma própria, ganhando os contornos que correspondem aos sujeitos que ali estão e possibilitando um ensino para a vida, na qual a reflexão crítica sobre o seu entorno e sua realidade são imprescindíveis às ações de resistência e negação do atual panorama que ali se apresenta para construir um amanhã diferente.

3.3 PRÁTICAS OUTRAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA: O MAPEAMENTO COLABORATIVO COMO FERRAMENTA PARA A MATERIALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DOS TERRITÓRIOS JUVENIS

Ao observarmos as potencialidades e possibilidades de transformação da educação e do ensino de geografia, percebemos que as macro mudanças se estabelecem em relação com as micro modificações, postas nas práticas diárias e cotidianas ocorridas dentro das salas de aulas espalhadas pelo mundo. Isto significa dizer que cotidiana e recorrentemente as relações se transformam, novos elementos são inseridos, outras práticas se concebem/efetivam, diferentes sujeitos interagem, permitindo que o local esteja em constante reconstrução, fazendo-nos crer que uma geografia das existências e uma pedagogia do cotidiano passa pela percepção destes elementos que tornam reais outros mundos escolares possíveis.

Sendo assim, poderíamos dizer que determinadas ações ou gestos – colocados num primeiro momento como algo sem importância podem ser o foco das disputas que desafiam a óbvia continuidade do que existe, logo

[...] Gestos mínimos desafiam a evidente continuidade do que existe hoje. Como o monograma que está desenhando o bordado de uma ilusão, como o sussurro de um batimento cardíaco ou como um sopro de ar desencadeando a brisa ... Este movimento de atração que alguém pode convocar e que tem pouco a ver com o currículo, com o planejamento ou objetivos. Iniciando faíscas, motorizando um prejuízo intelectual, uma aventura de pensamento [...]. Acompanhando essa viagem que convida o trânsito do familiar para o desconhecido. (RATTERO, 2014, p. 139)¹²⁶

São estas faíscas que nos permitem imaginar e, inclusive, reivindicar que as transformações da sala de aula se dão também em sua cotidianidade, por minúsculas modificações na forma como o interior daquele espaço se estrutura, no eterno jogo de poder disposto. Esta visão de mundo se fundamenta sob a ótica de que grandes eventos ou rupturas só ocorrem pelos pequenos buracos/fissuras criados pelos conflitos diários, ou seja, através de uma grande sequência de atos e atitudes quase que invisíveis que, conjunta e sequencialmente ocasionam a quebra do que se encontra estabelecido em direção do que se quer estabelecer.

Ora, como já expressamos, isto não significa caminhar num mesmo sentido, ou num projeto homogêneo de mundo, no qual outro sistema educacional venha impor uma visão sobre as trajetórias de vida tal como hoje ocorre, pelo contrário, as

¹²⁶ No original: “Gestos mínimos desafían la evidente continuidad de lo que hay. Como el monograma que va dibujando el bordado de una ilusión, como el susurro de un latido o como un soplo de aire desatando la brisa... Ese movimiento de atracción que alguien puede convocar y que poco tiene que ver con el currículum, con la planificación o los objetivos. Encendiendo chispas, motorizando una travessura intelectual, una aventura de pensamiento [...] Acompañando ese viaje que invita al tránsito de lo familiar a lo desconocido.

práticas apresentadas nestas linhas referem-se a experiências vividas, e apenas demonstram potencialidades possíveis, que fundamentam a construção da cidade, do urbano e da periferia. Zibechi (2015) defende que não devemos pretender configurar uma teoria social acabada, mas sim realizar exercícios de suposição, até de crença sobre como o mundo muda, para tanto, o mesmo expressa que estas hipóteses “[...] apenas pretendem dar conta de algumas experiências que, por sua riqueza, intensidade e potência são capazes de expandir gerando ressonâncias afetivas, atuando mais por simpatia que por acúmulo” (p. 171).

Assim, a partir de nossas vivências, utilizamos e analisamos um instrumento metodológico que apresentou ter potência para uma educação geográfica da cotidianidade, visto que o próprio processo de oficinas e encontros com os sujeitos jovens nos deu elementos para refletir como se educa e como se aprende, fazendo com que, ao fim destas, todos os presentes tivessem tido avanços e construções acerca de si, do outro, de seus territórios e do contexto inserido.

Assim, dedicamo-nos a registrar a dimensão educativa que a produção da cartografia colaborativa dos territórios da juventude do Sítio Cercado permitiu construir, buscando neste trajeto sinais que nos levam a acreditar que tal metodologia tem grande potencial transformador no trabalho em sala de aula, na projeção de formas outras de se conceber nossa ciência.

Primeiramente, é preciso pontuar que a cartografia, segundo Santos, R. E. (2011a), enquanto corpo disciplinar, acadêmico e científico, terá seu desenvolvimento atrelado ao eurocentrismo do mundo moderno, remetendo então a uma ordem e a afirmação de hegemonias nas relações de poder, o que a tornou instrumento de dominação e controle. Deste modo, assim como outros campos da ciência geográfica, este instrumento foi, ao longo dos séculos, formulado na direção de um sentido único, no qual os postulados permitiam a criação de um mapa oficial, que possuía os elementos necessários à visualização do espaço desde a demanda das elites, ocultando neste processo as geografias, os signos e significados das populações marginalizadas.

Lévy (2008) defende que o mapa será um tipo de linguagem duplamente particular, a qual por um lado é um meio termo entre o simbólico puro e o “figurativo” e, de outro, se oporá às linguagens sequenciais, pois apresenta simultaneamente ao leitor todo seu conjunto de informação, o que nos leva a perceber que, ao ser restringida para determinada parcela da população – que exercerá domínio sobre

este saber -, dificilmente os elementos existentes neste produto serão interpretados completamente pelos sujeitos excluídos de seu processo de criação, uma vez que a linguagem, as territorialidades ali postas se tornam estranhas aos mesmos. Com isto queremos expressar que a linguagem cartográfica oficial, presente nos espaços institucionais, inclusive nas escolas, é alheia à maioria da população, possuindo uma estrutura de mensagem que permanece oculta quando vista num primeiro momento, demonstrando que esta, assim como todos os conhecimentos, possui objetivos, ideologias e intencionalidades.

A cartografia em geral trabalhada na escola não se apresenta de forma diferente, haja visto que, como exposto anteriormente, seus conhecimentos foram elaborados tendo como fundamento os saberes científicos de acordo com os pressupostos hegemônicos da sociedade urbana, trazendo para este meio, a difusão de mapas e cartogramas que não representam a realidade dos sujeitos periféricos mas as espacialidades inerentes ao capital. Tal invisibilização nos produtos cartográficos causa a falsa impressão de que estes sujeitos não estão no mundo, uma vez que seus espaços, territórios, trajetos e lugares não se encontram materializados naquelas folhas e que, quando comparecem, são postos enquanto “problemas a serem resolvidos”, tal como os mapas de ocupações irregulares das cidades, dos acampamentos e assentamentos no Brasil.

Dada esta constatação, percebe-se que, segundo Bruckmann e Ranck (2017), a cartografia social vem na contramão da cartografia dita tradicional,

[...] surgindo com uma nova forma de abordar cartografia, sendo um instrumento que tem como finalidade incluir elementos capazes de demonstrar fenômenos sociais a partir da percepção do espaço pela própria comunidade, fator que na maioria das vezes não faz parte do objeto da cartografia tradicional. (p. 10)

É neste contexto que a produção da cartografia colaborativa no ambiente escolar pode se apresentar enquanto instrumento transformador da imagem que estes jovens possuem da própria geografia, de suas territorialidades, uma vez que ela perpassará pela dimensão da microconjuntura que, segundo Oliveira, A. L. (2014), será o recorte que permite ver as estratégias populares do cotidiano e as lutas diárias frente ao processo de produção sócio territorial do espaço.

Ou seja, Tosi e Resende (2011) afirmam que a cartografia participativa trata das maneiras comunitárias de produção de mapas, com base nos valores e

definições sobre os próprios lugares, acrescentando a esta análise a chamada cartografia da ação, que consiste no exercício teórico-metodológico da observação dos conflitos sociais no/do território, concluindo que ambas serão responsáveis pelo auxílio na observação do território usado em processo.

Pois bem, vemos que o processo de realização da cartografia colaborativa refere-se ao movimento de ruptura com a cartografia oficial, possibilitando aos estudantes/jovens que possam se apropriar da linguagem, pressupostos e postulados desta ferramenta a fim de a modelarem de acordo com suas expectativas e imagens do espaço ocupado. Este movimento retira o sujeito do papel de mero expectador e receptor, e o coloca na função de produtor de seu mapa, fazendo com que neste trajeto se conheça e reconheça, em si e no outro, individualmente e em conjunto, nas diferentes geografias e territorialidades de seu bairro.

Ora, quando apresentados pela primeira vez ao mapa do bairro Sítio Cercado e convidados a escreverem suas impressões do espaço naquele papel, os sujeitos tiveram receio em como realizar tal tarefa, acreditando existir formas e símbolos próprios que deveriam se utilizar. Assim, vemos que a própria aproximação com a ferramenta já é objeto de aprendizagem, visto que representa a ruptura inicial entre o conhecimento imposto em direção à compreensão de que são portadores deste conhecimento. Somente quando se desconecta a imagem do “mapa oficial” com a reflexão e atividades a serem feitas que estes sujeitos começaram a criar seus próprios símbolos e pensar que espaços serão representados em seu mapa, destacando no processo elementos que não aparecem na cartografia existente da cidade, dado que são impressões construídas através de seus trajetos e vivências de sujeitos periféricos, eis a particularidade fundamental à reflexão coletiva daquele grupo, ou à sua geo-grafia.

Assim, vemos que, segundo Ribeiro, Silva e Schipper (2011), os contextos territoriais e de vida de relações que as novas cartografias deveriam valorizar remetem ao próprio espaço. Em outras palavras, a cartografia colaborativa¹²⁷

¹²⁷ Tomamos por exemplo prático e aplicável da cartografia colaborativa dentro da dimensão educativa os trabalhos construídos pelos Iconoclastas, que – dentro de sua gama de atuação – participam e realizam oficinas em diferentes instituições de ensino formais ou espaços educativos informais, fazendo com que tais grupos possam construir teorizações acerca de seu entorno/bairro através de uma ferramenta pedagógica diferenciada. Segundo a descrição posta, é possível perceber em tal trabalho a busca por “otro tipo de herramientas pedagógicas para la construcción de conocimiento colectivo, experimentación de diversos recursos gráficos para potenciar el intercambio entre la institución y su comunidad más cercana, y conocer las problemáticas más

valoriza a experiência social, mapeia realmente a transformação do território usado, praticado e vivenciado, dando significativa importância aos sujeitos sociais que, de fato existem, e que são vivenciadas cotidianamente nas ruas, falando, acontecendo, dizendo, agindo, fazendo. Neste processo, acabam por construir leituras de seus territórios. Assim, a dimensão do cotidiano, expressa na sucessão de ações propostas e desenvolvidas por este conjunto de sujeitos é de fato parte central na construção e percepção da cartografia colaborativa e da ação, que traz para o campo de disputa os territórios de seus lugares de vida, que se justapõem aos oficiais, impostos e institucionais.

Nesta perspectiva, observamos que, ao colocarem seus locais de vivência no mapa, aquele grupo de sujeitos expressou as emoções e lembranças que cada porção do espaço trazia, logo, ao representarem suas escolas e as da região, estas ganham formas de expressão distintas dos mapas oficiais. A motivação para que ali estejam remete aos momentos vividos, às relações e laços construídos, às ações desenvolvidas nele, dando outro sentido para sua apresentação a partir de sua significação, de suas geografias vividas. Como bem colocamos anteriormente, os símbolos e locais representados neste mapa participativo foram pensados e estruturados pela discussão deste grupo de sujeitos, que definiu a ordem de prioridade e o que importava aparecer naquele produto – que realmente expressasse sobre como se sentem em relação ao entorno, ou seja, suas geografias vividas. Então, ao representarem a escola, eles reforçam o papel central que este ambiente tem na configuração de seu dia-a-dia e da construção de suas identidades/territórios, passando a configurar os demais espaços a partir do “ponto escola” no mapa. Observa-se aqui, por meio desta opção, a centralidade da escola na vida dos sujeitos jovens da periferia curitibana, trata-se de espaço fundamental à sua existência pois, depois da casa, é o lugar que mais frequentam.

Deste modo, vemos que a cartografia colaborativa traz consigo a interação entre formas de conhecimento, entrelaçando representações universalizantes e localizadas, técnico-científicas e tradicionais, permeadas pela negociação epistemológica que se estabelece nas relações de poder de cada contexto

relevantes del territorio en el cual se inserta, con la mirada puesta en recrear escenarios que complejicen el panorama cotidiano de alumnos, docentes y vecinos que asisten y transitan por dichos espacios” (s/p). Ou seja, tais trabalhos buscam apresentar uma possibilidade para que estes sujeitos possam reconhecer seus territórios, problemáticas e potencialidades, permitindo que estes tracem caminhos sobre onde atuar e tenham consciência de como seu espaço está organizado.

(ASCELRAD e VIEGAS, 2008), Isso nos leva a crer que, para além da cotidianidade latente mapeada nestas produções, sua construção passa pela noção da experiência, uma vez que cada símbolo ali colocado terá relação direta com o que se viveu, projetou ou aprendeu na relação com outras gerações, visto que a experiência, segundo Bondía (2002), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que se acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). A centralidade dos territórios percebidos, vivenciados e produzidos pelos sujeitos é colocada neste processo, potencializando a compreensão dos mesmos. Verifica-se portanto que cartografias e geografias estão imbricadas no processo de ensino e aprendizagem.

A cartografia colaborativa remete a dimensão do vivido, do percebido, do apropriado, do ressignificado, não podendo ser desvinculada dos sujeitos que a constroem e a formulam, no momento em que expressam suas geografias a partir desta linguagem específica. Daí a importância e relevância de a trazermos para sala de aula enquanto instrumento de emancipação e exercício de autonomia, ao passo que, como exposto por Katuta (2001), o trabalho com as representações sócio-espaciais dos alunos pode resgatar e/ou auxiliar na construção de olhares que reconheçam a heterogeneidade dos grupos sociais que ali se encontram, provocando

[...] a constituição de saberes sobre as diferenças, ou diferentes formas de viver, perceber, imaginar e conceber o mundo, rompendo, dessa forma, com aquelas didáticas que não se pronunciam sobre a heterogeneidade, pois apenas enxergam, consideram e abordam a homogeneidade. (p. 180)

Portanto, através da produção da cartografia colaborativa com os sujeitos jovens em sala de aula fomos levados a perceber, conhecer, compreender e visualizar o mundo a partir de seus próprios olhares, registrando dimensões do espaço ocultas e invisibilizadas pelo discurso oficial e institucional do urbano, via livros didáticos que tendem a apagar, quando não criminalizar as enunciações de mundo dos sujeitos subalternizados. Este encaminhamento permite trazer para a sala de aula saberes e geografias antes ignorados ou rechaçados, linguagens e perspectivas diferentes das estabelecidas dentro daqueles muros, enfim, experiências protagonizadas por cada indivíduo que, ao serem enunciadas, vão

dando corpo às territorialidades antes ignoradas mas amplamente partilhadas no ambiente escolar.

Percebemos pelas oficinas que, à medida que os sujeitos se reconheciam entre si e rompiam a barreira do silêncio e da interdição, os mesmos iam se identificando com as ruas e esquinas existentes naquele mapa base, territorializando suas histórias e trajetórias, rememorando momentos bons e ruins, estabelecendo conexões entre fatos, notícias e projeções de futuro, materializando neste processo seus pensamentos de hoje, de ontem e de amanhã e organizando com isto seu próprio raciocínio – de forma coletiva. Dayrell (2005b) explica que, quanto mais o jovem conhece a realidade na qual se insere, mais compreenderá o funcionamento da estrutura sócio espacial em que os mecanismos de inclusão e exclusão atuam, ganhando consciência acerca dos limites e possibilidades de intervenção nas territorialidades locais.

Assim, ao irem mapeando, registrando e pensando acerca de seus locais de vivência estes jovens vão tomando consciência de que espaços são seus, quais lhes são negados e quais gostariam de ocupar, questionando neste processo a própria construção destas fronteiras, limites e restrições, que fazem parte da forma capitalista de reprodução do espaço urbano. Mapear ajuda a materializar a reflexão em torno dos espaços cotidianos, individuais e coletivos, permite estabelecer raciocínios sobre uma organização melhor acerca da geografia cotidiana que, ao ser vivida de forma fragmentada, não permite, sem processos de mediação, que os educandos tenham compreensão da totalidade do sistema mundo no qual se inserem.

Tal exercício foi permeado pela enunciação das práticas espaciais cotidianas e das restrições impostas, conectando diferentes trajetórias quando experiências foram compartilhadas, tais processos fortaleceram laços e potencialidades que se traduziram em interpretações acerca do modo e do porque estas problemáticas se apresentam para este grupo de sujeitos. Desta forma, quando terminaram de pôr no papel todos os seus espaços de vida (suas geo-grafias), puderam tecer compreensões e impressões sobre o resultado gerado, conectando seus entendimentos individuais com os coletivos, bem como com as imagens produzidas e as impressões que já possuíam da sociedade.

Neste contexto é importante destacar, tal como exposto por Katuta (1997), que o ensino do mapa na geografia escolar deve ser compreendido enquanto meio

de comunicação e material que auxilia no entendimento/desvelamento das geografias inerentes a determinada realidade. Logo, a utilização da metodologia da cartografia colaborativa em sala de aula não deve ser vista como uma ferramenta em si, mas que deve servir a um propósito. Neste caso, consideramos que o objetivo geral desta é permitir que o sujeito estudante possa reconhecer/visualizar seu próprio território, pressuposto fundamental para que possa problematizar suas geografias vividas para, por meio de informações, indicadores e conceitos compreender a lógica da produção dos arranjos espaciais verificando sua influência ativa no processo.

Esta objetivação só se faz possível quando contextualizamos o ensino escolar numa perspectiva libertadora e emancipatória que busca auxiliar o jovem em seu processo de construção da autonomia e emancipação, reforçando a importância do diálogo entre os espaços educativos extra muros da escola para a construção do conhecimento, entendendo, como posto por Gomes (2017), que a “[...] experiência cotidiana dos sujeitos escolares também contribui para a elaboração de um conjunto de representações sobre a relação sociedade e natureza” (p. 102).

Veja bem, ao rompermos com a lógica de que apenas o conhecimento escolar importa e incorporarmos no processo de produção dos mapas as geografias cotidianas originadas do meio popular, apreendidas através da oralidade e das ações, damos novo sentido à produção cartográfica e à educação geográfica, fazendo com que o sujeito possa se reconhecer nos mapas e compreendam a disposição geográfica das informações.

Em outras palavras, as oficinas de cartografia colaborativa nos demonstraram que, ao fundirem os conhecimentos técnicos, os quais foram se apropriando do processo por meio de suas memórias espaciais, os jovens se sentiram parte da construção daquele produto, acreditando, no fim, terem colocado naquelas cartografia símbolos que efetivamente os representava, dando potência e abertura para a elaboração de inúmeras interpretações de seus territórios desde os vários campos da geografia, tal como a produção do espaço urbano, a desigualdade social, a territorialidade dos espaços verdes nas grandes cidades etc.

Santos, R. E. (2011a) explica que o debate sobre as novas representações espaciais tensiona a cartografia oficial a partir de três eixos, sendo eles, 1) o uso dos mapas como instrumento de poder; 2) as possibilidades e limites da representação cartográfica e; 3) a linguagem ou formação discursiva da cartografia como uma

forma de saber/poder em disputa. Quando projetamos estes eixos nas oficinas realizadas pudemos visualizá-los nas percepções finais geradas pelos jovens ao observarem o que produziram. Ou seja, estas dimensões se apresentaram como potencialidades para discutirmos e debatermos outros temas da geografia, embasados na constatação dos jogos de poder e disputa entre grupos sociais existentes expressos nos conflitos por terras e territórios.

Assim, num primeiro momento, levar a cartografia colaborativa para sala de aula permite que os sujeitos entendam que esta é instrumento de poder, e que sua formatação padrão diz respeito a apenas uma das inúmeras maneiras de se fazer, produzir e usar mapas. Tal constatação rompe com a lógica do saber único, expondo que colocar ou não um símbolo no papel, escolher a escala de produção, determinar as cores em que serão representados os elementos, entre outros passos da produção cartográfica relaciona-se com a mensagem a ser representada e compreendida e que, na leitura oficial, refere-se a reforçar padrões, valores e comportamentos que mantenham intacta a ordem vigente e hegemônica da sociedade.

Num segundo momento, após reconhecerem este instrumento como perpetuador de poder, os jovens passaram a perceber que são sub-representados e/ou ocultados dos produtos cartográficos, seus espaços, territórios, entendimentos, e até mesmo casas, não se encontram expostos e, quando estão, são apresentados de forma distorcida dado que a representação não reflete a realidade presenciada no cotidiano, reforçando os limites postos dos produtos existentes. Assim, se retomarmos o processo de construção dos mapas (que foram apresentados no capítulo 1) poderemos resgatar que quando estavam decidindo os locais que marcariam, os jovens expressavam que as ruas estavam incompletas, porém não se detiveram a completá-las, ou que algumas regiões registradas como verdes já tinham ocupações¹²⁸.

Esta conclusão gera a necessidade de se apropriar das ferramentas técnicas no sentido de produzir e projetar sua própria cartografia, buscando representar o que realmente se desdobra em seu entorno – ocultando neste processo tudo o que

¹²⁸ Cabe o destaque de que, como nenhum dos jovens residia na localidade posta, os mesmos constataram as limitações do mapa oficial, porém não dedicaram tempo para “arrumá-lo” ou atualizá-lo, ficando o registro apenas nas faltas e nos momentos das oficinas.

julgarem causar distorções ou interpretações dúbias que fragilizem a imagem de seus territórios como faz a mídia em geral.

Por fim, chega-se ao terceiro eixo de discussão, uma vez que, ao se apropriarem desta linguagem e criarem sua própria interpretação por meio da mesma, estes sujeitos diagnosticaram que o campo cartográfico não é neutro e que as disputas sobre seu sentido se dão na ordem do local que obriga à ressignificação da ferramenta, passando a utilizá-la tanto para reivindicar, denunciar e expressar seus desejos, anseios e obstáculos, como para organizar estrategicamente suas próximas ações.

É neste contexto que o processo de mapeamento faz

[...] também desmitificar o mapa e, desnaturalizando-o, é possível questionar sua neutralidade, objetividade, domínio exclusivo dos especialistas e, com isso, problematizar as narrativas sobre o espaço representado. Deste modo, dominar a linguagem cartográfica é apropriar-se de mais um instrumento para leitura crítica do espaço. Ou seja, ao produzir os próprios mapas, as crianças e jovens podem entender os silêncios e o ordenamento espacial priorizado nos mapas oficiais. (RANCK E BRUCKMANN, 2017, p. 106)

Daí a importância de reconhecer a cartografia colaborativa como sendo uma metodologia alternativa para a construção dos conhecimentos geográficos, visto que esta trabalha com eixos norteadores da própria educação popular, priorizando o caminho desenvolvido pelo sujeito para chegar até suas conclusões, o que permite que este se aproprie efetivamente dos conceitos, discussões e ideias difundidas neste tempo e local.

Através desta, os sujeitos são apresentados e convidados a entrelaçarem e tecerem diálogos que auxiliem na compreensão dos diferentes arranjos espaciais, em grande parte auxiliados pelos diferentes campos do conhecimento geográfico, resgatando neste processo intergeracionalidades, trajetórias, problemas, aspectos históricos e projetos de futuro, debatendo sobre questões cotidianas da sua vida que são abarcadas pelos inúmeros conceitos produzidos no campo da geografia. Para além disto, somente o processo de se reconhecer como um ser existente no espaço já se configura como uma importante ruptura na construção identitária do sujeito jovem, que se compreende no papel de produtor de seu meio, e passa a agir sobre ele de maneira mais consciente e focada. Ou seja, a materialização de seus conflitos nas representações cartográficas apresenta a totalidade do seu entorno e permite

verificar a organização dos arranjos espaciais, estabelecer explicações para a mesma e, dessa maneira, organizar os pensamentos e ações a serem apreendidos desta reflexão.

Não queremos com isto dizer que a produção da cartografia colaborativa por si só já será libertadora ou apresentará todas as respostas necessárias para este grupo de sujeitos, haja visto que esta é apenas uma ferramenta no conjunto de práticas necessárias para que esta autonomia seja construída. Logo, transformar o chão-da-escola está para além de trazer metodologias aparentemente revolucionárias ou aparelhos tecnológicos, mas atua no campo de reconduzir a motivação pela qual se estuda/ensina/aprende que se desdobra nas interpretações e conflitos que permeiam a organização dos arranjos espaciais produzidos pela e na sociedade como um todo.

Admitir e re-conhecer os territórios e identidades juvenis no ensino da geografia, propicia também aceitar que o espaço escolar é central na vida deste grupo e que, por isto mesmo, pode ser libertador, quando potencializa a construção conjunta de saberes, ou limitador, quando restringe o entendimento de mundo do aluno, cabendo a cada profissional optar por que caminho irá seguir, tendo em vista sua concepção de educação, de ensino de geografia e seu projeto de mundo e sociedade.

Nos parece que estas escolhas têm sido feitas diariamente, aumentando em grau e número, nos diversos locais pelos quais a escola se esparrama, causando pequenas rachaduras nos muros ideológicos e físicos construídos por estas instituições, para que esta se “proteja dos” e “projete sobre” os “de fora”, levando-nos a crer que estes sinais, espalhados diante de nossos olhos, são fruto da compreensão da vida cotidiana. Relembrando Zibechi (2015), as experiências pautadas, criadas e transmitidas nas relações sociais, efetivamente alternativas, ocorrem no dia-a-dia, independentemente do nome dado para as mesmas, reforçando que o que importa é o sentido dado ao momento, e não o nome sob o qual o mesmo é denominado.

Neste sentido Caldart (1988), afirma que necessitamos de

[...] tranquilidade suficiente para medir a distância que ainda separa nossos ideais pedagógicos de nossa realidade cotidiana de sala de aula, através de parâmetros que nem nos deixem cair na desesperança imobilizadora, nem tampouco no sonho vazio; e que nos deem sensibilidade e lucidez suficientes

para podermos alçar grandes voos, ao mesmo tempo que nos mantemos com os pés muito firmes no chão [...] (p. 84)

Permitindo que nestes caminhos e descaminhos tecidos e entrecruzados no espaço do dia-a-dia da escola, da rua, da casa e do bairro se construam novas maneiras de se conceber e compreender a geografia, destacando sua dimensão na vida do sujeito, centrando as reflexões nas relações cotidianas, destacando o papel exercido pelas populações trabalhadoras na construção do espaço, apresentando-o enquanto uma expressão da vida em sociedade, enfim, transcendendo seu aspecto fragmentado – formato à que foi relegada e modelada ao longo de séculos de linguagens, restrições, simbologias, discursos e ações ideologicamente posicionadas para ocultar os sujeitos subalternizados e afastá-los desta dimensão de compreensão de mundo.

Com este capítulo buscamos apresentar elementos para o debate acerca da geografia escolar, destacando como aquela construída no cotidiano, baseada nas redes de resistência das periferias e nas relações de afeto e solidariedade, são capazes de demonstrar um modo outro de organizar, agir, habitar e entender o espaço e seus desdobramentos, sendo necessário que nós, que pensamos nossa prática em sala e a disciplina como um todo, adentremos este campo de saberes e apresentemos possibilidades de aprendizagem para nossos educandos voltadas à compreensão dos seus territórios de vida. É neste contexto que cartografia e geografia ensinadas ganham relevância na vida dos de baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja visto as reflexões realizadas ao longo dos capítulos deste trabalho, chegamos à linha final deste exercício de diálogo, buscando tecer algumas considerações acerca do que apresentamos e sobre o que não foi destacado – mas que nos parece importante para momentos e pesquisas futuros, uma vez que temos consciência de que estudos e práticas não se limitam nem findam ao término de oficinas e processos de diálogo com a academia, mas permanecem firmes e resistentes cotidianamente, em seu tempo, espaço e ação.

Deste modo, ao longo destas páginas buscamos desenvolver uma análise que abarcasse, identificasse e reconhecesse os territórios e territorialidades – transitórios e permanentes – estabelecidos e constituídos por um grupo de jovens do Bairro Sítio Cercado/Curitiba. Tratar da juventude periférica e evidenciar seus processos de apropriação de espaço diz respeito a escolhas que modificam o foco de nossos olhares sobre o urbano, dando abertura para que vozes ignoradas sejam o centro desta nova visualização, apresentando uma cidade e um urbano que se encontra nas margens e nos intervalos do que é considerado oficial e real.

A beleza e riqueza de vivências apresentadas desde as trajetórias desta juventude demonstram que o espaço urbano é muito mais do que se concebe por ele, residindo nas transformações e relações cotidianas, no olhar e agir do outro, nos encontros conciliatórios e conflituosos entre os diferentes sujeitos que constroem os lugares, enfim, mostram a potencialidade emancipatória daqueles que vivem nas cidades, e principalmente nas periferias, este olhar reside nos detalhes, no que passa despercebido – ou é percebido mas deixado de lado ou, no que via de regra, não é pautado em sala de aula.

Neste processo de identificação foram se desdobrando inúmeras questões e tensões por meio das quais os cenários se estabelecem e pedem atitudes por parte destes sujeitos – que nem sempre possuem controle sobre tal disputa -, demonstrando que o projeto de cidade pela qual Curitiba, bem como outras metrópoles capitalistas, foi construída pauta-se num jogo desigual de forças e interesses, no qual as classes populares, composta por trabalhadores e trabalhadoras, sempre são postas na condição de subalternos, renegadas em

espaços privilegiados e expostas a inúmeros obstáculos para terem acesso a equipamentos e possibilidades que, teoricamente, encontram-se nos meios urbanos.

Ora, se compreendêssemos o mundo apenas por esta perspectiva, diríamos que as classes populares jamais seriam capazes de estabelecer ou construir novos olhares sobre o mundo, nem resistências e projetos de transformação sobre sua realidade, todavia, tal entendimento esbarra na constatação de que por sermos humanos, e por estarmos no mundo – independentemente de nossas condições existenciais – somos capazes, coletiva e individualmente, de pensar e estabelecer planos futuros fundados numa sociedade baseada em princípios de equidade e justiça. Sobre isto, Ribeiro (2014) afirma que o **ser** não está completamente preso em suas condições de existência, porque se estivesse jamais a transformação surgiria das classes populares, ou seja, se “[...] toda potência estivesse retida, contida e castrada pelas condições mais imediatas de existência, toda vontade política só poderia se manifestar nas elites.” (p. 176).

Como bem sabemos e pudemos observar, a potencialidade de mudança e as práticas outras desenvolvidas nestas localidades correspondem a um entendimento diferente acerca do próprio urbano, constituído pelas trajetórias dos sujeitos que ali estão, que buscam transpassar valores advindos de suas antigas moradas para este novo local. Assim, vislumbramos que os territórios hoje ocupados por esta juventude se conectam e relacionam com as construções e lutas realizadas pelas gerações que anteriormente ali estiveram e imprimiram valores, conexões, redes e significados que geraram aqueles lugares – e, neste processo, foram repassadas para os que chegaram posteriormente por meio de processos educativos não formais e informais.

O fato deste bairro ter se construído, majoritariamente, por grupos de trabalhadores e trabalhadoras do interior do Paraná, num período em que ocorreu uma grande expulsão em direção às metrópoles em busca de trabalho, por si só, já demonstra que a pedra angular que baliza as relações sociais ali constituídas será diferente do que se apresenta em bairros elitizados, uma vez que as comunidades camponesas – do Brasil e da América Latina – possuem signos, culturas, valores e laços que diferem da lógica capitalista e europeia de sociedade, fazendo com que este bairro – bem como outros surgidos na época – reforcem relações de solidariedade, companheirismo e fraternidade, na qual o bem-estar coletivo é central.

Daí a realização de ações para que nenhuma criança fique sem material escolar ou alimentação, as ações entre amigos para que uma família que perdeu tudo em um incêndio consiga se reestabelecer, as práticas de confiança e solidariedade em “marcar” a compra na caderneta ou no caderninho no mercado local e pagar quando conseguir o dinheiro. Não podemos diminuir ou colocar estas atitudes cotidianas enquanto ações sem significado, apenas por parecerem “atrasadas” ou de outro sistema de mundo, a transformação social, a potencialidade de construção de uma nova sociedade, encontra-se exatamente nestas ações isoladas e atravessadas corriqueiras naquele espaço.

Logo, percebemos que a luta por um bairro e uma cidade mais justos passam por resistências que nem sempre são organizadas ou postas explicitamente como políticas, revelando-se no campo de práticas cotidianas, que também são políticas, que existem por conta do conjunto de sujeitos que se encontram naquele território e o configuram de acordo com o que acreditam – enfrentando obstáculos se necessário, transpondo-os um a um. É nesta compreensão que Spósito (1993) expressa que as práticas políticas serão apresentadas, nestas comunidades, mescladas e/ou amalgamadas nas práticas diárias de produção de cultura, religiosidade, regras de sobrevivência, enfim, todo o conjunto de práticas existentes nos movimentos populares, que redimensionam tanto a vida pública como a privada, criando novas temporalidades e espacialidades.

Através destes exemplos vimos também a importância dada para a instituição escolar neste processo, seja na visão do jovem, que a destaca como sendo um dos seus principais locais de vivência, seja na concepção da comunidade, que, desde quando se estabelece passa a se organizar e reivindicar acesso ao estudo formal para seus filhos. Esta prática formata o espaço escolar como sendo centro de inúmeras relações desta localidade, enquanto *lócus* de diálogos conciliatórios e embates, ocasionados entre os sujeitos que se encontram “dentro” e “fora”, estabelecendo relações de diferentes esferas e dimensões à medida que se desenrola o cotidiano.

A complexidade do entendimento acerca da instituição escolar nestas comunidades pauta-se principalmente no distanciamento criado entre os saberes produzidos por estes sujeitos – populares e marginalizados – e os desenvolvidos e considerados pelas camadas privilegiadas, o que faz com que no processo de ensino estes jovens sejam forçados a desconsiderar seus conhecimentos para que

passem a valorizar as novas regras e conceitos colocados enquanto certos e únicos. Os tensionamentos então se criam e desdobram na mesma medida em que estes indivíduos compreendem a importância de se apropriar dos signos necessários para estar e ser nesta sociedade, fazendo com que a escola seja, ao mesmo tempo considerada “horrrível” e “necessária”, entendimento que se aplica aos outros sujeitos da comunidade, à medida em que esta não os escuta – e os coloca no papel de espectadores – mas reivindica sua presença. Assim, ao mesmo tempo em que estes sujeitos se sentem ignorados, eles necessitam que este equipamento permaneça lá funcionando da melhor maneira possível.

Como bem vimos o fortalecimento e a escolha dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados nas escolas são fruto de um longo processo em que as elites dominaram o sentido, a maneira como este espaço se organizaria, bem como os conteúdos que abordaria, fazendo-nos compreender que um novo sistema de educação formal só se faz possível quando rompemos com lógicas historicamente estabelecidas pelas classes sociais hegemônicas e pensamos em novos contornos para a mesma. Em nosso trabalho vimos que estas novas margens não devem ser fixas, rígidas ou únicas, pelo contrário, devem moldar-se e modelar-se de acordo com a realidade e as necessidades apresentadas pela comunidade que a cerca, criando um sistema que contemple e reconheça os territórios – e a potencialidade destes – na construção do espaço, seja este o urbano ou o escolar.

É neste sentido que a utilização da cartografia colaborativa enquanto metodologia para o ensino da geografia escolar torna-se interessante – seja para a disciplina, seja para o conjunto destas – visto que a mesma torna possível materializar em meios digitais ou analógicos os lugares e as compreensões dadas para os mesmos por parte dos sujeitos, dando o panorama do todo – para alunos e professores – e possibilitando um melhor planejamento na forma com que os conceitos, conteúdos e práticas serão trabalhados no dia-a-dia da sala de aula. Sobre isto, Ribeiro, Silva, C. T. e Schipper (2011), dizem ser necessário alargar nossos diálogos com outros saberes, com a fala e a leitura do outro, construindo uma *episteme* dialógica e democrática, que realmente busque representar todos os outros, para que todos nós, ou pelo menos a maioria, se encontre presente nas representações do espaço e da sociedade, o que torna possível, segundo elas, “contrariar a ação que se dá de cima para baixo.” (p. 32).

Neste processo de visualização do outro e nos desdobramentos de nossas pesquisas conseguimos evidenciar outro aspecto que, por conta das barreiras do tempo para finalização do trabalho, não foi possível debruçarmos como queríamos. Tal dimensão diz respeito a figura e o papel do feminino na construção cotidiana destes bairros, sendo ela evidenciada desde a importância dada para a mãe, até a constatação de que quem liderou o movimento de ocupações das escolas em 2016 foram majoritariamente as mulheres.

Nos parece interessante notar que dentro destes espaços, pautados pelo cotidiano e diário, a mulher – e as lógicas consideradas femininas – ganhem força e espaço, dando a velocidade e o passo como os cenários da comunidade vão se desenrolando, ou seja, Spósito (1993) reforça que é a mãe, dentro das periferias, que dita e organiza o dia-a-dia familiar e da casa, fazendo o alimento, controlando o horário de saída de cada filho e marido, realizando as atividades domésticas – ainda que possa trabalhar fora para complementar renda. Logo, quando ocorrem problemas na escola, é a mãe que estará mais presente, quando se precisa ir ao mercado, é a mãe que passará na venda e irá saber do que se precisa, quando as crianças vão ao médico, é a mãe que acompanha e fala o que seu filho está sentindo, em outras palavras, no espaço cotidiano são as mães e as mulheres que ocupam, reivindicam e constroem os lugares, visto que elas se encontram presentes em todos estes momentos, e, conseqüentemente, trazem para a lógica da comunidade um pouco de seus olhares e valores, que se relacionam ao cuidar.

A perspectiva de que as mulheres, desde há muito tempo, constituem lideranças orgânicas às comunidades populares e de trabalhadores, demonstra inclusive um novo olhar sobre a organização dos movimentos sociais que ali se configuram, uma vez que estas, ainda que não ocupem as cadeiras da política institucional, serão as primeiras a se organizarem e reivindicarem creches, hospitais e segurança para que seus filhos possam crescer bem – e elas possam trabalhar sem preocupar-se com estes -, fazendo com que, segundo Zibechi (2015), ainda que costumem assumir as formas de um “movimento social”, exerçam um importante papel enquanto fator de mudança social.

É por esta constatação que indagamos se a massiva presença de lideranças femininas nos processos de ocupação e reivindicação ocorridos nas escolas estaduais no ano de 2016 não se encontra amparada nos exemplos e ensinamentos que estas meninas tiveram em casa, observando e aprendendo, através das ações

de suas mães. Para além disto, quando realizamos uma observação mais apurada dos sujeitos jovens que frequentam as escolas – e querem continuar os estudos – percebemos uma confiança e maturidade mais expressiva nas meninas estudantes, ainda que esta não se desdobre em palavras ou exposições em sala de aula, são estas que, ao chegar ao fim do ensino médio buscam, com maior convicção, a entrada em universidades públicas ou o acesso a créditos para permanecer estudando.

Estas trajetórias de alguma maneira encontram-se conectadas nas figuras de mães e avós que compõem a espaço temporalidade de cada uma destas meninas. Também não nos parece coincidência que estas lógicas outras se encontrem estabelecidas apenas no plano do individual, pelo contrário, acreditamos que uma pesquisa mais profunda na área demonstraria uma forte relação entre as identidades das jovens que ali se encontram, com os exemplos e trajetórias de suas mães e avós, bem como de outras mulheres que constituíram o bairro. Reforçando neste entendimento, esta constituição refere-se a figuras e pessoas “sem nome”, que, ao realizarem ações cotidianas sobre práticas cotidianas, trouxeram nova roupagem para o espaço, sendo então o bairro uma colcha de histórias, trajetórias e territorialidades de mulheres desconhecidas que, ao se estabelecerem no espaço também o transformam.

Por fim, gostaríamos de relembrar as palavras de Garnica (2012), que revela que estar no mundo, vivê-lo, é ter um inevitável contato com o outro e com o entorno que nos cerca, fazendo com que ao ouvirmos o que este tem a nos dizer, sejamos parte de um processo dinâmico, cujo resultado poderá ser a alteração dos processos de periferização e marginalização, mesmo que isto se dê de maneira lenta. Assim, este trabalho buscou demonstrar que os territórios da juventude – se constituem através das relações sociais com o outro, em seu agir, falar e pensar, sendo fruto de longos processos de aprendizagem e compreensão que atravessam gerações, as quais também agiram, falaram e pensaram no espaço e cujos resultados permanecem – ainda que timidamente – em nosso dia-a-dia, ou seja, numa última instância, percebemos que somos porque estamos no mundo, e ao estar no mundo conectamo-nos com nosso entorno, dando-nos a percepção de que este “estar” se ampara nos valores, ensinamentos e exemplos deixados pelos que antes vieram, transformados e adaptados pelos que hoje estão, e observados e re-transformados pelos que amanhã estarão, desvendando, ainda que parcialmente, a grande trama

cartográfica e geográfica da qual fazemos parte – e na qual influenciemos e somos influenciados cotidianamente.

Importante destacar que a escola ainda se constitui pela juventude entrevistada importante território, juntamente com sua casa, dado que em função de serem perifizados pouco ou quase nenhum direito têm à cidade. Assim, é fundamental que, por meio do ensino de geografia, sejam organizados automapeamentos que possuem potencial de trazer as geografias vividas pelos educandos para serem compreendidas em sala de aula. É nesta perspectiva que o ensino desta disciplina se torna relevante socialmente e condição para a construção de territórios menos excludentes. Este trabalho possibilitou verificar a relevância do ensino de geografia em trabalhar com automapeamentos e com as geo-grafias e territorialidades da juventude perifizada, condição para as formações sócio territoriais menos excludentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ser Jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. In: DANTAS, Humberto. (Org.). **Caderno Adenauer XVI - Juventude Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, v. 1, p. 13-25, 2015.

ALBUQUERQUE, Aline Figueiredo de. **A questão habitacional em Curitiba: o enigma da “cidade - modelo”**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**/Durval Muniz de Albuquerque Junior, São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

AMARAL, Márcio de Freitas. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de ser jovem na periferia**. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. In: **Revista Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio, 1988.

_____. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, a. 11, n. 53, p. 46-53, 1992.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan/mar, 2015.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, agosto, 2011.

BAPTISTA, Luís Vicente. Territórios, imagens e poderes. In: CORDEIRO, Graça Índias; BAPTISTA, Luís Vicente; COSTA, Antônio Firmino da. **Etnografias Urbanas**, Oleiras: Celta Editora, p. 35-42, 2003.

BARBIANI, Rosangela. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan/jun, 2007.

BARBOSA, Mariana. **Ruas da cidadania**: um instrumento do processo de descentralização urbana em Curitiba. 115 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BARRIGA, Ángel Diaz. La educación em valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. **Revista Electrônica de Investigación Educativa**, Baja California, v. 7, n. 2, p. 2-15, 2006.

BARROSO FILHO, Geraldo. Crise da escola o una escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, p. 33-58, 2008.

BERTOTTI, J. N.; PERES, A. Onde é arriscado viver em Curitiba. **Gazeta do Povo**, Curitiba. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/onde-e-arriscado-viver-em-curitiba-b4tozb2btiyh3xn7s1a4vwbwu>>. Acesso em: 16 ago. 2008.

BIDASECA, Karina; GIARRACA, Norma. Notas sobre entrevistas, voces y ensambles. In: GIARRACA, Norma; TEUBAL, Miguel. **La tierra es nuestra tuya y de aquel...** la disputa por el territorio en América latina, Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

BIRMAN, Joel. Tatuando Desamparo. In: CARDOSO, Marta Resende (org.). **Adolescentes**, São Paulo: Escuta, p. 25-43, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOUDIEU, Pierre; [et. al] (org.). **A miséria do mundo**, Petrópolis: Editora Vozes, p. 481-486, 2001.

BRANDÃO, Zaia. As mutações da paisagem cultural: entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.]

(org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte, Editora UFMG, pag. 56-73, 2012.

BRUCKMANN, Renata; RANCK, Elisabeth. Cartografia Social como Abordagem Metodológica no Ensino da Cartografia no Ensino Médio. In: FERRETTI, Orlando (org.). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: primeiro semestre de 2017**, Florianópolis: NEPEGeo, 2017.

BUENO, Fabricio Aparecido; SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 316-340, maio/ago, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009.

_____. Sobre a função social da escola. In: **Revista Fórum Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 61-84, jul/set, 1988.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan/jun, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Coleção de Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMACHO, Luiza Miiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n 02, p. 325-343, jul/dez, 2004.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Tornar-se adolescente: a participação da escola na construção da transição da infância para a adolescência**. 178 f., Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CAMPOS, Andreilino. Movimento em estruturas “sócio-espaciais”: em busca dos sujeitos subalternos. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Adrelino; MODESTO, Nilo Sérgio d’Avila. **Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**, Rio de Janeiro, Consequência, p. 47-66, 2014.

CAMPOS, Carmelita Leitão; GOMES, Cândido Alberto. O fracasso escolar no ensino médio. A perspectiva dos alunos da rede pública do Distrito Federal. In: **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 17, p. 139-156, jun/dez, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 30, p. 60-68, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo In: Trayectorias y travesías juveniles en el Cono Sur, **Revista JOVENes**, México, n. 17, 2003.

CARVALHO, André de Souza. **Vivendo às margens**: habitação de interesse social e o processo da segregação socioespacial em Curitiba. 314 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade) – Escola de Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de geografia**, Presidente Prudente, n. 35, v. Especial, p. 74-86, 2013.

CECEÑA, Ana Esther. Sujeitando o objeto de estudo, ou da subversão epistemológica como emancipação. In: CECEÑA, Ana Esther (org.). **Os desafios das emancipações em um contexto militarizado**, São Paulo: Expressão Popular, p. 11-40, 2008.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. As funções da Instituição escolar: análise e reflexões. **Revista Psicologia: Ciências e Profissão**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 14-16, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. Redes Geográficas: reflexões sobre um tema persistentes. **Revista Cidades**, Presidente Prudente, v.9, n.16, p. 199-218, 2012.

CRIVELARO, Rodrigo. **O que a rebeldia teima?** Capturas e resistências nas conferências de juventude em Santa Bárbara d'Oeste. 302 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRUZ, Valter do Carmo. Das lutas por redistribuição de terras às lutas pelo reconhecimento de territórios: uma nova gramática das lutas sociais? In: ACSELRAD, Henri; VIÉGAS, Rodrigo Nuñez [et. al] (org.), **Cartografia social, terra e território**, Rio de Janeiro: IPPUR, p. 119-174, 2013.

CURY, Fernando Guedes. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 143-164, abril, 2013.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n.24, p. 40-52, 2003.

_____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005a.

_____. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005b.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out, 2007.

_____. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil- Portugal**, Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 1, p. 298-322, 2012.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise; GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez. (org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**, Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, v. 5, p. 89-113, 2009.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, pag. 253-273, mai/ago, 2011a.

_____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out/dez, 2011b.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, Anelice. **Políticas, Poéticas e Práticas Pedagógicas (com minúsculas)**, Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, p. 34-47, 2014.

DIAS, Diana, Sá, Maria José. Tornar-se Jovem ou Estudante: um desafio desenvolvimental. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, ano 47, n. 2, pag. 65-84, 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, set/dez, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: Desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan/abr, 2007.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul/set, 2012.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Os saberes oriundos da escola e aqueles oriundos da cultura extra-escolar: hierarquia ou complementaridade? **Revista Saber e Educar**, Porto, n. 13, p. 109-123, 2008.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista**

Dialogos: pesquisa em extensão universitária, Brasília, v. 18, n. 3, p. 10-32, dez, 2012.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul/dez, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Registrar Oralidades, Analisar Narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29-42, jul/dez, 2010.

GARMS, Gilza Maria Zauhy; SANTOS, Héllen Thaís. **Método Autobiográfico e Metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: II Congresso Nacional de Formação de professores/XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, São Paulo, 2014.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set/dez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez, 2002.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan/jun, 2017.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Cotidiano escolar e currículos pesadospraticados**: negociação e tessitura. In: XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, Cuiabá, 2015.

GUTIÉRREZ, Raquel Aguilar. **Horizontes comunitario-populares** Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas. Madrid: Ed. Traficantes de sueños, 2017.

HAESBAERT, Rogério. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos; SPOSITO, Eliseu S. (Org.). **Territórios e territorialidades**:

teorias, processos e conflitos, 2a.. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 95-120, 2015.

_____; MONDARDO, Marcos. Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. In: **Revista Geographia**, Niterói, v. 12, n. 24, p. 19-50, 2010.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu S. (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos, 2a.. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 271-290, 2015.

ICONOCLASISTAS. Disponível em: <<http://www.iconoclasistas.net/educacion/>>. Acesso em: 20/02/2018.

IPPUC, Cadernos Nosso Bairro. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/>>. Acesso em: 22/01/2018.

JÚNIOR, Paulo Roberto Vieira; GOES, Flavia Temponi; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Reflexões no campo do currículo: a proposta curricular como instrumento da política curricular integrada a uma política educacional. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n.2, p. 291-296, maio/ago, 2014.

KATUTA, Ângela Massumi. Uso de Mapas: Alfabetização Cartográfica e/ou leiturização cartográfica? **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v. III, p. 41-46, set, 1997.

_____. Representação do espaço vivido, percebido, imaginário e concebido. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 19, n. 02, p. 179-186, 2001.

_____. A geografia, a cartografia, a descrição e a alienação. **Revista Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 98-110, jul/dez, 2013.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 18/19, p. 193-206, 2005.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Medos urbanos e mídia: o imaginário sobre juventude e violência no Brasil atual. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 471-486, set/dez, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 41, n. 144, p. 754-771, set/dez, 2011.

LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira; SOARES, Cássia Baldini. Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgaste? **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 2, p.179-186, abril, 2009.

LEFEBVRE, Henri, 1901-1991. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**, São Paulo: Ed. Ática S.A., 1991.

_____, 1901-1991. **O direito a cidade**. São Paulo, Ed. Centauro, 5 ed, 2001.

LÉVY, Jacques. Uma virada cartográfica? In: ACSELRAD, Henri [et. al.]. **Cartografias sociais e territórios**, Rio de Janeiro: IPPUR, p. 153-167, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LOPES, João Teixeira. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 24-37, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Consciência de Classe**. Extraído de: The Marxists Internet Archive, 1920.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e modos de ser jovem**. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARICATO, Erminia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade desigualdade e violência**. São Paulo, Hucitec, 1996.

MARTINS, Ernesto Candeias. Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 63-75, jan/abril, 2009.

MATOS, Manuel. Jovens, Alunos, Ensino Secundário: Um mundo crescente de contradições. **Revista Educação, Sociedade e Cidadania**, n. 27, p. 15-26, 2008.

MAYORGA, Claudia. Identidades e adolescências: uma desconstrução. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 1, n.1, p. 1-20, 2006.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**, 2a. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 217-228, 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, set./dez, 1997.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB; **Currículo, Contextualização e Complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido**, Juazeiro: Selo Editorial RESAB, p. 33-47, 2007.

MENDONÇA, Francisco. Aspectos da problemática ambiental urbana da cidade de Curitiba/PR e o mito da “capital ecológica”. **GEOUSP – Espaço e tempo**, São Paulo, n. 12, p. 179-188, 2002.

MODESTO, Nilo Sérgio d’Ávila. A “ausência assistida” do poder político na compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos sociais na produção do espaço. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andrelino; MODESTO, Nilo Sérgio d’Ávila. **Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 67-113, 2014.

MORAES, Emanuella Leite Rodrigues de. Espaços possíveis, tempos esparsos: gênero, geração e território. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 21, p. 113-130, jan/abr, 2017.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Etc, espaço, tempo e crítica, Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais**, Niterói, n 1(3), vol. 1, p. 55-70, abril/jun, 2007.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago, 2011.

MOURA, Evandro Mateus. Por uma Escola Significativa: o Ensino Médio e a História, um projeto a ser construído. **Revista Escrita no Plural, FACOS**, Osório, v. 01, p. 92 - 100, out, 2011.

NASCIMENTO, Maria Livia do; COIMBRA, Cecilia Maria Bouças. Ser joven, ser pobre significa ser peligroso? **Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud**, México, v. 22, n. Ano 9, p. 46-57, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 110-131, 2012.

NOVAES, Regina. Nada será como antes: notícias das juventudes sul-americanas. **Relatório 2007 do observatório da cidadania**, Rio de Janeiro: IBASE, n. 11, p. 99 – 107, 2007.

OLIVEIRA, Anita Loureiro de. Prefácio: Por uma Geografia das Existências: o desafio é a superação da geografia das formas e dos discursos hegemônicos. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreino; MODESTO, Nilo Sérgio d'Ávila. **Por uma geografia das existências: movimentos, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 7-13, 2014.

PADILHA, Valquíria. **Shopping center: a catedral das mercadorias**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira; MORUZZI, Andrea Braga. Culturas Juvenis e Currículo: Valorização dos sujeitos jovens no trabalho escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 61-81, set/dez, 2011.

PEDRA, José Alberto. Currículo e Conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, abril/jun, 1993.

PERAZZO, Priscila Ferreira. Narrativas Oraís de Histórias de Vida. **Revista Comunicação & Inovação, PPGCOM/USCS**, São Caetano do Sul, v. 16, n. 30, p. 121-131, jan/abr, 2015.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: efeitos sobre a instituição. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte: Editora UFMG, p.323-342, 2012.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 119, p. 9-27, julho, 2013.

PIATTI, Célia Beatriz; URT, Sônia da Cunha. As narrativas na pesquisa em educação: questões que suscitam. **Revista Contrapontos**, Online, v. 14, n. 3, p. 464-478, 2014.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENA, Ana Esther; SADER, Emir. **La guerra infinita: hegemonia y terror mundial**, Buenos Aires: CLACSO, 2002.

PREFEITURA DE CURITIBA, Portal do Futuro. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/portal-do-futuro-se-consolida-como-espaco-de-cidadania-e-convivencia-da-comunidade/38672>>. Acesso em: 22/01/2018.

PUIGGRÓS, Adriana. História e perspectiva da educação popular latino-americana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. Brasília: Editora Cortez, 2003.

RATTERO, Carina. Pedagogias de lo nimio. In: RIBETTO, Anelice. **Políticas, Poéticas e Práticas Pedagógicas (com minúsculas)**, Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, p. 137-141, 2014.

RESENDE, Alberto Toledo; TOSI, Fábio. Cartografia da ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia

da; CAMPOS, Andreino, [et. al]. **Cartografia da ação e movimentos da sociedade:** desafios das experiências urbanas, Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, p. 21-29, 2011.

RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do Aluno Trabalhador:** caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

RIBEIRO, Ana Clara Torres, 1944-2011. **Teorias da ação/Ana Clara Torres Ribeiro.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; SCHIPPER, Ivy. Cartografia da Ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreino, [et. al]. **Cartografia da ação e movimentos da sociedade:** desafios das experiências urbanas, Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, p. 30-42, 2011.

RODRIGUES, Pedro Lins Alô; COSTA, Henrique Geovanne Macêdo. **Narrativas Comunitárias como fonte:** uma possibilidade de pesquisa coletiva nas escolas. In: XI Encontro Regional Sudeste de História Oral: Dimensões do público: comunidades de sentido e narrativas políticas, Niterói, 2015.

ROLNIK, Raquel. Morar, atuar e viver. In: **Revista Teoria e Debates**, São Paulo, n. 9, jan/mar, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out., 2002.

SANTOS, Renato Emerson dos. Cartografias e lutas sociais: notas sobre uma relação que se fortalece. In: RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreino, [et. al]. **Cartografia da ação e movimentos da sociedade:** desafios das experiências urbanas, Rio de Janeiro: Lamparina: FAPERJ: CAPES, p. 43-60, 2011a.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ativismos cartográficos: notas sobre formas e usos da representação espacial e jogos de poder. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. especial EGAL, jul/dez, p. 1-17, 2011b.

SANTOS, Hermílio; VÖLTER, Bettina; WELLER, Vivian. Narrativas: Teorias e Métodos. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 199-203, maio/ago, 2014.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu S. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos, 2. ed, Rio de Janeiro: Consequência, p. 73-94, 2015.

SCOTT, James. **Los Dominados y El arte de La resistência**. México: Ediciones, 1990.

SEIDL, Marisol Lurdes de Andrade; BAPTISTA, Gislaine Oliveira. Pipa da Vida: práticas narrativas conectando os jovens para a vida. **Revista Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 61-70, dez, 2012.

SILVA, Aline Pacheco, et. al. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de Vida. **Revista Mosaico estudos em psicologia**, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Catia Antonia da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a Geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: SILVA, Catia Antonia da; CAMPOS, Andreilino; MODESTO, Nilo Sérgio d’Ávila. **Por uma geografia das existências**: movimentos, ação social e produção do espaço, Rio de Janeiro: Consequência, p. 19-46, 2014.

SILVA, Denis de Oliveira; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Dinâmica no currículo**: trajetória de saberes na pista no ensino de ciências. In: 4º Simpósio em Educação em Ciências na Amazônia/ IX Seminário de Ensino de Ciências na Amazônia, Manaus, 2014.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Imaginário, cultura global e violência escolar. In: SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira (org.) **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Luciano Campos da. Jovens das camadas populares e as múltiplas formas de relação com as regras escolares: rompendo com os determinismos na explicação dos comportamentos de indisciplina. In: VIEIRA, Maria Manuel; [et. al.] (org.). **Habitar a escola e as suas margens**: Geografias Plurais de Confronto, Porto Alegre: Instituto Politécnico de Porto Alegre, 2013.

SILVA, Pedro. Análise Sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte, Editora UFMG, p. 76-109, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**, Porto Alegre: Sulina, p. 245-260, 1995.

SIMÃO, Mario Pires, Jovens e favelas: em busca de visibilidade política. **Revista Ensaios de Geografia**, v. 4, n. 8, p. 7-27, 2015.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da Juventude Faxinalense: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver**. 306 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela; ARAÚJO, Vania Carvalho de. Liberdade assistida e escola: cartografias de encontros e desencontros. **Revista de Administração educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 69-86, jul/dez, 2016.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana lemos de; Faces da Juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, set/dez, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Mayara Vieira de. **A função social da propriedade urbana na perspectiva dos movimentos sociais de luta por moradia**. 75 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Setor de Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, 2017.

SOLTAU, André Marcos Vieira. **Jovens Nômades em Fronteiras Fixas: Juventude e Escola**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, jan/abril, 2000.

TONELLA, Celene. Duas décadas de ocupações urbanas em Curitiba. Quais são as opções de moradia para os trabalhadores pobres, afinal? **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 239-262, jan/jun, 2010.

TREJO DELARBRE, Raúl. Internet como expressão e extensão do espaço público. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 71-92, 2009.

URBS, Ruas da Cidadania. Disponível em: <<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>>, Acesso em: 15/01/2018.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Educação Popular: uma história, um *que-fazer*. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, maio/ago, 2009.

VIEIRA, Maria Manuel. Incerteza e individualização: escolarização como processo de construção biográfica. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 24-37, 2012.

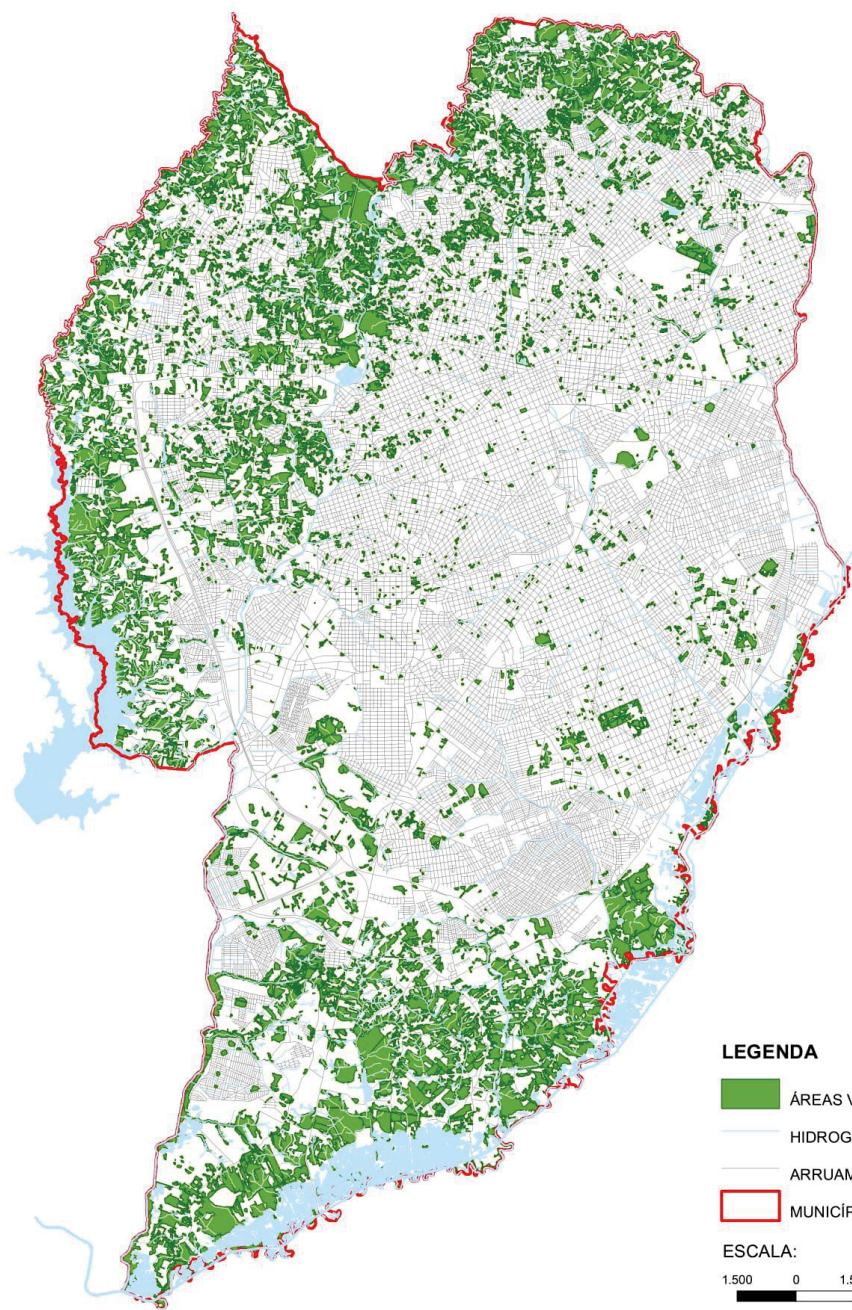
ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamento de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez; [et. al.] (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**, Belo Horizonte, Editora UFMG, p. 132-150, 2012.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas**/Raúl Zibechi. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. Juventudes e as Múltiplas Maneiras de Ser Jovem na Atualidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 48, n. 2, p. 247-262, jul/dez, 2014.

ANEXO A – ÁREAS VERDES DA CIDADE DE CURITIBA/PR

ÁREAS VERDES - 2007



LEGENDA

- ÁREAS VERDES 2007
- HIDROGRAFIA
- ARRUAMENTO
- MUNICÍPIO DE CURITIBA

ESCALA:

1.500 0 1.500 3.000
Metros



FONTE: SMMA - 2007

ELABORAÇÃO: IPPUC - Abril/2012



IPPUC - INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA
SUPERVISÃO DE INFORMAÇÕES
Rua Bom Jesus, 669 - Cabral - Curitiba - Paraná - CEP 80.035-010 - Fone: (55 41) 3250-1414 - Fax (55 41) 3254-8661 - E-mail: ippuc@ippuc.org.br
SETOR DE GEOPROCESSAMENTO